DOCUMENT RESUME

ED 094 312 CS 000 833

TITLE	Apprendre a Lire; Actes du Symposium Internaticnal sur L'Apprentissage de la Lecture (Chaumont sur Neuchatel, Suisse, 21-24 Septembre 1971. [Teaching Reading; Proceedings of the International Symposium on the Teaching of Reading (Chaumont outside Neuchatel, Switzerland, Sept. 21-24, 1971).]
INSTITUTION	Institut Romand de Recherches et de Documentation Pedagogiques, Neuchatel (Switzerland).
SPONS AGENCY	Council for Cultural Cooperation, Strasbourg (France).
PUB DATE	Sep 71
NOTE	216p.; In French with English and German resumes of papers presented
AVAILABLE FROM	Delta Publishing Company, Ltd., P. O. Box 20, 1800 Vevey 2, Switzerland (Contact publisher for price)
EDRS PRICE	MF-$0.75 HC-$10.20 PLUS POSTAGE
DESCRIPTORS	*Conference Reports; Perception; *Primary Grades; *Reading; *Reading Instruction; Reading Research; Verbal Development; Written Language

ABSTRACT

Focusing on the teaching of reading, chapters in this book (written in French, but with brief English and German translations of chapter resumes) consist of lectures delivered at an international symposium on the teaching of reading held in Switzerland in September of 1971. The contents include: an introduction: opening statements delivered at the symposium; presentations on the teaching of reading in France, Belgium, Quebec, and Geneva; separate scientific findings specially concerning (1) written language and spoken language, (2) the child's operatory development and verbal acquisitions, (3) perceptive factors in learning to read, (4) the different skills involved in teaching reading, (5) minimal visual and auditory requirements for successful reading instruction, (6) affective problems--emotional maladjustment, and (7) experimental research in methods of teaching reading; recommendations; goals of reading instruction; and a structure of descriptive criteria for a method of teaching reading. A list of the experts invited to the symposium concludes the volume. (JM)

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

SCOPE OF INTEREST NOTICE
The ERIC Facility has assigned this document for processing to: CS

In our judgement, this document is also of interest to the clearinghouses noted to the right. Indexing should reflect their special points of view.

ED 094312

APPRENDRE A LIRE

COLLECTION
greti
:.OCRATE
CS 000 833

GROUPE EUROPÉEN D'ÉDITIONS

Annecy - Plantyn
Culemborg - Educaboek
Deurne/Antwerpen - Plantyn
Koln - Stam
Lausanne - Delta
London - Stam

La publication du présent ouvrage a bénéficié d'une subvention du Département politique Fédéral à Berne.

ED 094312

APPRENDRE A LIRE

ACTES DU

SYMPOSIUM INTERNATIONAL

SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

CHAUMONT SUR NEUCHATEL (SUISSE) 21-24 SEPTEMBRE 1971

INSTITUT ROMAND DE RECHERCHES ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

IRDP

NEUCHATEL (SUISSE)

JANVIER 1973

TABLE DES MATIERES

1 Introduction 7

Professeur Samuel Roller, directeur de l'IRDP

2 Allocutions prononcées à l'ouverture du Symposium

2.1 *Monsieur le Conseiller d'Etat François Jeanneret, Neuchâtel* 11

2.2 *Monsieur Jean-Marie Caro, Conseil de l'Europe, Strasbourg* 13

2.3 *Monsieur Pascal Guenot, Département fédéral de l'Intérieur, Berne* 15

3 Quelques méthodes d'apprentissage de la lecture

3.1 En France
Madame Francine Best, Caen 16

3.2 En Belgique
Professeur Jean Burion, Mons 24

3.3 Au Québec
Professeur Claude Langevin, Québec 39

3.4 A Genève
Mademoiselle Georgette Basset, Genève 56

4 Exposés scientifiques

4.1 Langue écrite et langue parlée
Professeur François Bresson, Paris 60

4.2 Le développement opératoire et verbal de l'enfant
Monsieur Jean-Paul Bronckart, Genève 73

4.3 Les facteurs perceptifs dans l'apprentissage de la lecture
Professeur Eliane Vurpillot, Paris 88

4.4 Le problème de l'apprentissage
Professeur Jean-François Le Ny, Paris 112

4.5 Les conditions minimales d'ordre audio-perceptif pour un apprentissage aisé de la lecture
Madame Suzanne Borel-Maisonny, Paris 129

4.6 Le problème de l'affectivité
Docteur René Diatkine, Paris 136

4.7 Les recherches de pédagogie expérimentale en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture
Professeur Gaston Mialaret, Sherbrooke, Caen 143

5 Recommandations

5.1 Le pré-apprentissage
Professeur François Bresson, Paris 152

5.2 L'apprentissage
Professeur Gaston Mialaret, Sherbrooke, Caen 155

5.3 Le post-apprentissage
Professeur Jean Simon, Toulouse 158

6 Les objectifs pédagogiques de la lecture

6.1 Structure générale et composantes de 1re année 160

6.2 Suggestions d'exercices-tests pour les composantes de 1re année
Monsieur Jean Cardinet, Neuchâtel 183

7 La structure des critères descriptifs d'une méthode d'enseignement de la lecture
Monsieur Jacques Weiss, Neuchâtel 195

8 Liste des experts invités au Symposium 212

1 Introduction

par le professeur Samuel Roller, directeur de l'IRDP

1 Historique

Le *Groupe d'étude sur la recherche dans les domaines de l'éducation* (Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe), lors de sa réunion de juin 1970 à Strasbourg, a décidé de proposer aux Etats membres du Conseil de l'Europe d'organiser, sous son égide, des *séminaires sur la recherche éducationnelle.*

«Ces séminaires, dit un document du 24 juin 1970 (1) doivent avoir pour objectif de permettre à des *chercheurs* de divers Etats membres travaillant à des projets identiques ou étroitement liés d'examiner leurs problèmes, d'échanger leurs expériences, de coordonner leurs projets autant que leurs besoins et, dans la mesure du possible, de tirer de leurs approches et de leurs observations des conclusions relatives à l'incidence de ces projets sur l'innovation en matière pédagogique et sur les recherches nouvelles au niveau européen».

«En patronnant de tels séminaires, dit encore le même document, le Conseil de l'Europe contribuerait à la création d'un *forum européen* de chercheurs et d'experts gouvernementaux traitant les problèmes prioritaires communs dans le domaine de l'éducation en Europe.»

Le programme de tels séminaires devait débuter, si possible, en 1971.

La Suisse, en tant qu'Etat membre du Conseil de l'Europe, a aussitôt répondu à l'offre qui lui était faite, et cela par l'intermédiaire de l'*Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques* dont l'activité avait débuté le 1er septembre 1970.

En automne 1970, une demande, adressée à Strasbourg par l'IRDP approuvé en cela par le Département fédéral de l'Intérieur (Division de la Science et de la Recherche), recevait l'agrément du Conseil de la Coopération Culturelle. Un séminaire pouvait être organisé en Suisse dans le courant de l'année 1971.

2 Thème choisi : l'apprentissage de la lecture

L'apprentissage de la lecture est, en soi, et demeurera, sans doute, toujours, un *problème prioritaire.*

Il l'est, actuellement, en Suisse romande, pour deux raisons au moins :

a Le *mauvais rendement* de l'enseignement de la lecture
Une étude récente, entreprise par un étudiant de l'Ecole de psychologie et des

(1) Propositions relatives à l'organisation de séminaires sur la recherche dans les domaines de l'éducation.
Document du Conseil de l'Europe, DECS/Rech (70) 16, Strasbourg, 24 juin 1970

sciences de l'éducation de l'université de Genève (1), a montré qu'après neuf années de scolarité obligatoire (6-15 ans), les élèves des écoles romandes ne comprenaient, en moyenne, que le 60 % environ des informations contenues dans des textes écrits de nature diverse soumis à leur attention.

b *La mise en place de l'Ecole romande*
Les six cantons romands de la Confédération helvétique ayant décidé de coordonner leurs systèmes scolaires et de procéder à certaines normalisations portant sur les structures, les programmes et les méthodes de leurs écoles, il s'est trouvé que l'effort devait porter, en priorité, sur l'enseignement de la lecture.

Deux spécialistes, Mlle Charlotte Kemm, maîtresse de méthodologie à l'Ecole normale de Neuchâtel et Mlle Georgette Basset, inspectrice des classes enfantines à Genève, ont reçu le mandat d'élaborer une nouvelle méthode d'enseignement de la lecture. L'IRDP, par ailleurs, était prié d'élaborer un dispositif expérimental destiné à évaluer l'efficacité de la nouvelle méthode et à fournir à ses auteurs, les moyens de procéder, de manière continue, à son perfectionnement.

3 Travaux exploratoires

Evaluer une méthode pédagogique implique que l'on dispose de critères permettant, après comparaison, de juger du caractère d'efficacité ou de non-efficacité de cette méthode.

C'est pour tenter de dresser une liste de tels critères dans le domaine de l'apprentissage de la lecture que l'actuel directeur de l'IRDP a, il y a quatre ans déjà (année scolaire 1967-1968) organisé à Genève un séminaire qui groupait deux professeurs de l'Ecole de psychologie et des sciences de l'Education de Genève : Mme Nadine Galifret-Granjon (psychologie appliquée) et Mme Sinclair (psycho-linguistique), une logopédiste du Service médico-pédagogique de Genève : Mlle Michèle Maquard, un inspecteur primaire : M. Jean Eigenmann (responsable du secteur «lecture» à la direction de l'Enseignement primaire), et une inspectrice des classes infantines : Mlle Georgette Basset.

Les travaux de ce séminaire ont abouti à deux choses :

a La publication dans la revue «Interéducation» n° 4, octobre 1968, d'un article intitulé *«Critères pour le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture»*, par Mme Sinclair, Mlle Maquard et Mme Galifret.

b La rédaction d'un document de travail ronéotypé intitulé, lui aussi, *«Critères pour le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture»* (Document IRDP, octobre 1970, Recherche 14.01.02) par S. Roller.

(1) Jean Bamwisho - *«Les adolescents et la compréhension des textes écrits»*, thèse. Berne, Herbert Lang & C[ie] AG, 1972

4 Objectifs du Symposium international

Auteurs d'une méthode d'apprentissage de la lecture (Mesdemoiselles Kemm et Basset) et responsables du Service de la Recherche de l'IRDP (M. Jean Cardinet et son assistant M. Jacques Weiss) se trouvaient, à mi-septembre 1971, à pied d'œuvre. La méthode Kemm-Basset allait être essayée dans un certain nombre de classes du canton de Neuchâtel (année scolaire 1972-1973) avant d'être expérimentée dans d'autres cantons (année scolaire 1973-1974). Les dispositifs expérimentaux, par ailleurs (tests, check-ups, questionnaires de tous ordres), devaient être élaborés.

Le moment était donc particulièrement favorable à une confrontation des avis des spécialistes de l'apprentissage de la lecture afin d'obtenir d'eux des informations de première main sur les points suivants :

a Etat actuel des travaux des psycho-pédagogues relativement à l'apprentissage de la lecture et cela, notamment, dans ces cinq secteurs :

La perception
La langue parlée et la langue écrite
L'apprentissage
L'affectivité
La pensée opératoire et le langage

Cet état devrait permettre de procéder à une première évaluation de la méthode élaborée par Mlles Kemm et Basset, comme aussi à l'évaluation de n'importe quelle autre méthode.

Par ailleurs, un tel «état» ne pouvant que se modifier au fur et à mesure que progresse la science, il paraissait souhaitable que l'on puisse définir une méthode de travail qui permettrait de «faire le point» de moment en moment (selon un calendrier dont on pourrait convenir) et d'assurer l'ajustement permanent de toute méthode en fonction de ce qui paraît, sur le moment, le mieux établi.

b Etat des travaux des spécialistes de la recherche éducationnelle en ce qui concerne l'évaluation des méthodes d'apprentissage de la lecture à court, à moyen et à long terme.

Là aussi, il faudrait pouvoir dépasser les simples constats et tenter de définir une méthode de travail concernant l'invention et la mise au point des procédés d'évaluation qui permettent au mieux de se rendre compte du degré «d'atteinte» des objectifs assignés à l'apprentissage de la lecture.

Il est évident, par ailleurs, que le problème de l'évaluation étant intimement lié à celui des objectifs, la définition de ces derniers devrait donner lieu, elle aussi, à des études permanentes impliquant une méthodologie adéquate.

5 Déroulement du symposium

Le symposium a été préparé lors d'une rencontre tenue à Paris les 23 et 24 avril 1971 et à laquelle assistaient Mesdames Alice Leroy-Boussion de Marseille,

Michèle Maquard de Genève, Mira Stamback de Paris, Messieurs Jean Burion de Mons, Jean-François Le Ny de Paris et Samuel Roller de Neuchâtel.

Au terme de cette réunion le programme du symposium a été établi. Il comporterait trois parties :

1re partie : Exposés sur l'état de l'enseignement de la lecture dans quatre pays francophones : France, Belgique, Canada, Canton de Genève. Ces exposés, aux yeux des psychologues scientifiques, devaient permettre aux experts de comprendre en quels termes se posent, en divers lieux, les problèmes de la lecture.

2e partie : Exposés scientifiques faisant état de recherches actuelles poursuivies par les psychologues, les psycho-linguistes et les psycho-pédagogues dans le domaine de l'apprentissage de la langue écrite et, plus particulièrement de la lecture.

3e partie : Travaux de groupes destinés à faire le point dans trois secteurs : le pré-apprentissage, l'apprentissage et le post-apprentissage de la lecture.

Il est bien entendu qu'un séminaire d'une aussi courte durée que celui de Chaumont ne pouvait avoir la prétention de faire vraiment le point dans l'immense domaine de l'apprentissage de la lecture et cela de manière exhaustive. Ce que l'on souhaitait, en revanche, c'était de voir, autant que possible, se dégager quelques acquis assez nets et assez bien établis pour qu'ils puissent inspirer une pédagogie efficiente de la lecture ; c'était de voir aussi selon quels vecteurs il conviendrait, demain, de poursuivre les investigations.

6 Gratitudes et vœux

L'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques est conscient du privilège qui fut le sien de voir réunis à Chaumont, une cohorte aussi importante et prestigieuse de spécialistes engagés dans l'étude des processus d'apprentissage de la lecture. Il désire exprimer derechef à ceux qui furent ses hôtes, comme aussi au Conseil de l'Europe, au Département fédéral de l'Intérieur et à son Conseil de direction, sa reconnaissance la plus vive.

L'IRDP est conscient aussi des responsabilités qui sont les siennes. Vis-à-vis du Conseil de l'Europe d'abord, ce symposium était le premier du genre : il importait qu'il fût une réussite scientifique et pratique. Vis-à-vis des autorités fédérales et cantonales, ce symposium serait une des occasions à elles offertes de juger du niveau d'aspiration de l'IRDP. Vis-à-vis des enseignants enfin, le symposium devait démontrer que les praticiens ont tout à gagner à fréquenter les savants et que leur action quotidienne ne peut, ainsi, que croître en efficacité.

L'IRDP, en publiant aujourd'hui les Actes du Symposium, formule le vœu de voir les travaux de Chaumont apporter à tous ceux qui, de près ou de loin, ont chargés d'enseigner la lecture aux enfants, les clartés — ou, du moins, les commencements de clartés — dont ils ont besoin pour accomplir leur ouvrage avec quelque sécurité.

2 Allocutions prononcées à l'ouverture du Symposium le mardi 21 septembre 1971

2.1 *Allocution de Monsieur le Conseiller d'Etat François Jeanneret, président du Conseil de direction de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques*

Mesdames et Messieurs, j'ai l'honneur à la fois comme conseiller d'Etat neuchâtelois et comme président de l'Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques de déclarer ouvert le Symposium international sur l'apprentissage de la lecture.

J'aimerais vous saluer, Mesdames et Messieurs, vous qui êtes nos hôtes pendant quelques jours sur terre neuchâteloise, et j'aimerais saluer également les organismes sous les auspices desquels est placé ce Symposium, le Conseil de l'Europe et le Département fédéral de l'intérieur, représentés ici par Messieurs Caro et Guenot.

Il ne me sera pas possible, et vous voudrez bien m'en excuser, d'être parmi vous longtemps ce matin. Je ne le serai pas davantage demain soir au dîner offert par la Ville de Neuchâtel et le Conseil d'Etat à l'Hôtel Du Peyrou. Je serai représenté par Monsieur Jean Cavadini, délégué à la Coordination romande en matière d'enseignement.

Mesdames et Messieurs, lorsque dans ce canton nous recevons des personnalités venues de l'Europe, nous estimons que notre premier devoir, pour qu'elles se sentent à l'aise, est de les aider à nous comprendre. Que peut signifier un conseiller d'Etat neuchâtelois et un Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques ?

Je vous rappelerai simplement que la Suisse a depuis de nombreux siècles vécu ce que l'Europe est, lentement, en train d'élaborer : le fédéralisme. Ceiui-ci est toujours vivant. Notre pays est composé de 22 Etats et Neuchâtel est l'un d'eux. Chacun de ces Etats a son organisation propre.

Sachez que la République et canton de Neuchâtel vous accueille aujourd'hui avec un très grand plaisir. Nous sommes heureux qu'ici, à Chaumont, à 1 000 m d'altitude, vous puissiez vous livrer tranquillement à vos réflexions. Notre canton est à la fois un canton d'industrie et d'économie — l'horlogerie est ici dans son bastion — comme aussi de pédagogie.

A propos de cette dernière, il se trouve que la Suisse a non seulement à résoudre les problèmes propres à chaque Etat — je pense à la France, à la Belgique, au Canada, pays francophones représentés ici, — problèmes qui consistent à savoir comment l'école va s'intégrer dans la société de demain, comment elle va s'accorder à une civilisation qui va au galop, mais aussi et surtout à coordonner les efforts pédagogiques des uns et des autres. C'est le problème de tout Etat fédératif comme l'Allemagne ou les Etats-Unis. La coordination doit cependant se faire sans toucher à ce qui fait le caractère propre de chaque canton. C'est à des travaux de ce genre-là que travaillent l'IRDP avec, à sa tête, Monsieur Roller et Monsieur Cavadini que vous apprendrez à connaître.

Les travaux de coordination en matière d'éducation sont confiés, entre autres, à une grande commission qui a nom CIRCE (Commission interdépartementale romande de coordination de l'enseignement). Les projets de la CIRCE portent notamment sur l'essentiel, la langue maternelle et la lecture. C'est pourquoi je tiens à saluer particulièrement votre Symposium international sur l'apprentissage de la lecture. Nous considérons que, si les programmes se surchargent, si l'esprit humain et celui des enfants doivent s'ouvrir à mille choses auxquelles ne songeaient ni nos parents ni nos grands-parents, il est essentiel, d'abord, de penser clairement. Or, pour penser clairement, il faut être maître de sa langue ; seule la langue maternelle connue, sue et apprise permet d'y parvenir. Nous sommes heureux des échanges qui auront lieu ici ; nous vous sommes reconnaissants de ce que vous nous apporterez.

Je perçois, dans les textes qui m'ont été soumis, le mot «méthode». J'en suis heureux car seule une méthode de travail permet d'approcher la solution des problèmes ; c'est fondamental. L'on parle de «langue parlée» et de «langue écrite». La langue parlée l'emporte de plus en plus sur la langue écrite. Notre canton, d'ailleurs, fait de très gros efforts dans le domaine des laboratoires de langues. Cela ne doit pas exclure la valeur de la langue écrite. Un équilibre doit être trouvé entre les deux.

Enfin, et ce sera la conclusion de mon bref salut, c'est avec plaisir que dans vos documents j'ai vu les mots «perception» et «affectivité». J'ai perçu qu'on allait approcher l'enfant non comme une machine, mais comme le but, la raison d'être de tous ceux qui travaillent dans le domaine pédagogique. Je salue votre Symposium me félicitant de lui voir porter des fruits à longue échéance au service de l'enfant qui sera l'homme de demain.

2.2 *Allocution de Monsieur Jean-Marie Caro, adjoint de Monsieur Bernhard von Mutius, chef de la Division de la documentation et de la recherche pédagogiques au Conseil de l'Europe*

Il m'échoit tout d'abord de vous transmettre les vœux de réussite du Secrétaire général du Conseil de l'Europe et du Directeur de l'enseignement et des affaires culturelles et scientifiques qui, à la demande des autorités fédérales, ont accepté que ce Symposium soit placé sous les auspices du Conseil de l'Europe.

Il est évident ensuite que je mette quelque accent sur la place que ce Symposium peut prendre dans les activités du Conseil de l'Europe. Comme vous le savez, cette organisation internationale, de nature essentiellement politique, comporte en son sein une activité des plus importantes qui se rapporte aux problèmes de l'enseignement. Elle est dirigée par un Conseil de coopération culturelle, au sein duquel sont groupés les plus éminents représentants en matière d'éducation des pays membres.

Parmi les divers comités qui préparent et instruisent les travaux de ce Conseil se trouve un comité ad hoc pour la recherche pédagogique, au sein duquel siège notamment M. le professeur Roller. Celui-ci, après avoir mis au point un système de coordination, a invité les pays membres à organiser entre eux des rencontres aussi fréquentes que possible de manière à promouvoir non seulement la coordination mais également la recherche proprement dite. Ainsi pourraient être décelées d'éventuelles lacunes.

Ces activités dépendent donc des directives du Comité ad hoc, établies sur la base des principes définis par les Ministres européens des affaires de l'éducation réunis à Londres en 1964. Les Ministres avaient convenu de la déficience qui se manifestait dans la plupart des pays membres dans le domaine de la recherche pédagogique et avaient estimé souhaitable que le Conseil de l'Europe prenne les mesures nécessaires auprès de chacun de ses pays membres pour que les travaux soient poussés au maximum possible.

L'idée du symposium est ainsi née. Le symposium est évidemment une mesure, une méthode applicable dans divers domaines et, en particulier, dans celui qui fait l'objet de cette réunion. Et il est d'autant plus intéressant qu'il permet de grouper les pays selon une certaine homogénéité linguistique. Non seulement les pays de langues différentes ont beaucoup de mal à savoir ce qui se passe chez les uns et chez les autres, mais dans les groupes homogènes du point de vue linguistique, il y a aussi des fossés d'une administration à l'autre, d'un chercheur à d'autres, qu'il convient de combler.

Je crois que l'initiative prise par les autorités fédérales suisses correspond donc d'une façon excellente à ces principes qui ont été définis au sein des organismes directeurs du Conseil de l'Europe et qu'en particulier la matière qui fait l'objet de ce Symposium coïncide avec une de ces données de base sans le développement desquelles on ne peut poursuivre des travaux plus approfondis.

Il est évident que non seulement le problème de la lecture mais également la formation, la connaissance et l'information d'un personnel très qualifié sont à la base des succès de toutes les initiatives prises en ce domaine.

Il semble, d'après les experts qualifiés, que les rapprochements entre chercheurs d'une part et administrateurs de l'autre soient une des approches essentielles de ces travaux. Trop souvent on dit qu'il y a des mésententes entre le domaine de la recherche pure et celui de l'administration ; ces réunions doivent prouver qu'il n'en est plus question ; elles doivent promouvoir une collaboration au bénéfice de tous les pays membres.

Aussi bien par la composition de ce Symposium que par l'objet qui en fait la convocation, serait-il possible d'apporter au Conseil de l'Europe un appoint essentiel dans sa démarche et dans son approche internationales.

Je ne vous étonnerai pas en vous disant qu'il y a quelques jours les comités responsables de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe se sont réunis afin de voir de quelle manière on pourrait établir un système horizontal d'application de la théorie de l'éducation permanente, pour les divers secteurs de l'enseignement et de la recherche. Parmi les éminents spécialistes qui étaient présents, il y avait notamment le professeur Bertrand Schwartz. Nous avons entendu un développement remarquable concernant la lecture. Nous avons entendu dire que l'éducation permanente ne pourrait se développer si le sens de la lecture n'était donné dès l'enfance à l'individu et si la lecture intelligente, c'est-à-dire l'exploitation qui doit pouvoir en être faite, ne permettait pas à l'individu de procéder au choix considérable que la lecture peut lui apporter, que ce soit dans le domaine de la recherche pure, des sciences ou des arts. Voilà une illustration venant d'un autre secteur qui ne fait qu'encourager les initiatives prises ici.

Je souhaiterais au nom de mon Organisation, et je sais que les organisateurs de cette réunion comprennent parfaitement cet objectif, que cette rencontre ne se termine pas sans que vous ne procédiez à un bilan assez complet et que vous puissiez, sous forme de recommandations adressées au Conseil de l'Europe, proposer aussi bien la promotion de travaux en cours que vous considérerez particulièrement intéressants que les mesures à prendre pour combler les lacunes les plus évidentes.

Merci.

2.3 *Allocution de Monsieur Pascal Guenot, adjoint à la Division de la science et de la recherche au Département fédéral de l'intérieur, Berne*

Monsieur le Conseiller d'Etat, Messieurs les présidents, Mesdames et Messieurs, au nom du Département fédéral de l'intérieur, je vous souhaite une cordiale bienvenue et vous remercie d'avoir choisi notre pays et, singulièrement, le chef-lieu de la République et canton de Neuchâtel, ou plus exactement son belvédère Chaumont pour tenir votre Symposium.

Lorsqu'on m'a demandé de représenter le gouvernement fédéral à votre rencontre, le profane que je suis s'est rapidement aperçu à la lecture des quelques documents préparés pour ce Symposium que le thème qui fera l'objet de vos débats, l'apprentissage de la lecture, prend une importance toute particulière dans le processus de l'éducation.

L'efficacité et aussi la rapidité de cet apprentissage par l'enfant est au premier chef le garant de l'acquisition des idées dans la période de la pré-adolescence et de l'adolescence, années durant lesquelles il reçoit l'essentiel de son bagage intellectuel.

Mais mon ignorance dans ce domaine ne m'empêche pas de reconnaître que la recherche en matière d'éducation, encore peut-être quelque peu méconnue du grand public, doit être soutenue et encouragée à une époque ou l'investigation prend un essor considérable dans tous les domaines. C'est dire que je suivrai vos débats avec un vif intérêt.

Je vous souhaite un travail fructueux et un heureux séjour dans ce beau pays de Neuchâtel dont vous ne manquerez pas d'apprécier le charme, j'en suis certain.

3. Quelques méthodes d'apprentissage de la lecture

3.1 *L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN FRANCE*

par Madame Francine Best, directrice de l'Ecole normale d'institutrices du Calvados, France

Introduction

Cet exposé comprendra deux parties distinctes, l'une portant sur la réalité de l'enseignement et faisant état d'un sondage réalisé dans des cours préparatoires pendant l'année scolaire 1970-1971, l'autre sur l'avenir — proche ou lointain — de l'apprentissage de la lecture en France grâce aux propositions contenues dans le «Plan de rénovation de l'enseignement du français» dit plan Rouchette.

Les livrets d'apprentissage

L'impression qui se dégage soit d'une étude de tous les livrets d'apprentissage de la lecture, soit de la mise en œuvre dans les classes des méthodes qui leur correspondent est celle de désordre. Il y a sur le marché de l'édition en France et dans les cours préparatoires français 57 livrets scolaires sans parler des méthodes étrangères qui commencent à être utilisées. Ces livrets s'intitulent le plus souvent *méthodes* d'apprentissage de la lecture. Or ils n'ont rien de méthodique. Ils proposent des textes plus ou moins bien choisis, sans ordre ni progression dans les différentes étapes de l'apprentissage, quelques vagues indications à l'intention des maîtres, et une analyse soi-disant méthodique des graphèmes-phonèmes que l'on intitule souvent «sons», ce qui est inadmissible du point de vue linguistique.

Ces livrets recouvrent des méthodes que l'on appelle méthode «globale», méthode «synthétique», et méthode «mixte». C'est l'ancienne terminologie qui sévit toujours dans les discussions entre pédagogues. En fait, si on essaie de classer ces livrets, on trouve que 20 d'entre eux s'intitulent méthode synthétique ou méthode mixte, 33 se qualifient de méthode mixte à point de départ global et 4 livrets seulement prétendent relever exclusivement de la méthode globale.

Cependant, il faut préciser que ce qui se présente comme méthode synthétique part d'éléments de la correspondance phonème-graphème pour arriver à la syllabe, puis au mot et à la phrase. A l'autre bout de la chaîne au contraire, la méthode globale part de l'ensemble de la phrase, la fait concevoir et mémoriser

globalement à l'enfant pour passer ensuite à l'analyse en syllabes, puis en phonèmes-graphèmes de façon à aboutir à des synthèses de syllabes, de mots, et enfin de phrases.

En réalité, la méthode mixte n'est pas une méthode à proprement parler. Elle se dit à point de départ global. Or, il n'y a ni réception globale ni mémorisation. Il s'agit la plupart du temps d'un artifice de présentation de la lettre et il est conseillé aux maîtres de passer immédiatement à la phase d'analyse. La méthode de présentation globale est donc des plus brèves.

L'analyse de ces livrets d'apprentissage nous amène à formuler plusieurs critiques. Tout d'abord, la part d'approche globale ou d'analyse de synthèse est très mal précisée. Un bon nombre de méthodes à point de départ global ne sont, encore une fois, que des artifices de présentation. Ce qu'il faut également constater c'est que le travail d'analyse dans ces méthodes est fait soit par l'auteur du livret, soit par le maître. L'enfant y participe très rarement. Par ailleurs, les jeux de comparaison entre les graphèmes ou entre les phonèmes sont pratiquement inexistants. Notre troisième considération, et la plus grave à notre sens, porte sur le manque de progression scientifique dans l'élaboration de ces manuels. Aucun d'entre eux ne se fonde, par exemple, sur la fréquence des phonèmes de la langue française. De même, l'association lecture-écriture est laissée à l'appréciation du maître qui doit s'inspirer des indications toujours imprécises contenues dans les manuels pour la mettre en relief. Enfin, les liens entre les phonèmes et les graphèmes d'une part et les différences notables entre l'écriture du français et une écriture alphabétique d'autre part ne sont pas conscients pour l'enfant. Selon les manuels, les différentes graphies d'un même phonème sont tantôt éloignées sans explication valable et l'enfant ne prend pas conscience du tout de cette difficulté et de cette différence.

Dans ces conditions, nous comprenons fort bien que les institutrices des cours préparatoires ne soient pas du tout aidées par cette abondance de livrets et qu' elles se trouvent devant des difficultés réelles lorsqu'il s'agit de choisir une méthode de lecture à pratiquer dans les classes puisqu'elles ne disposent pas de critères valables auxquels se référer pour déterminer leur choix.

Le sondage

Le sondage sur les méthodes d'apprentissage de la lecture effectivement employées en cours préparatoire a été réalisé sur un échantillon comprenant trois circonscriptions d'enseignement primaire, l'une étant urbaine et suburbaine (Caen et sa banlieue) ; la seconde suburbaine et rurale (environs de Caen) ; la troisième rurale (bocage Saint Lois-Manche). Cet échantillon est restreint et nous ne saurions dire s'il est représentatif de la France entière. Il ne l'est certainement pas, mais nous n'avions pas les moyens techniques de procéder à une enquête exhaustive, ou à une validation de l'échantillon.

Le but de ce sondage était de répartir les méthodes utilisées entre méthode synthétique et méthode à point de départ global. 200 institutrices de cours

préparatoires furent interrogées. Nous nous sommes trouvés dans l'obligation de faire préciser ce que chacune entendait par méthode «mixte», mot qui figurait le plus souvent dans les réponses.

A l'aide de l'analyse du manuel utilisé et de la façon dont procèdent les institutrices, nous avons essayé de voir ce qui se rapprochait le plus de telle ou telle méthode. Nous avons trouvé 88 méthodes mixtes à base synthétique, les manuels utilisés étant évidemment les plus récents. De l'autre côté, nous avons découvert 55 méthodes mixtes facilitant largement la période de l'apprentissage global. Ici des précisions étaient difficiles à obtenir. Nous avons défini la méthode globale en fonction du nombre de mots présentés globalement (de 40 à 100), de la durée de la période de globalisation qui devait aller de 4 semaines à 3 mois et, surtout, de l'utilisation de textes d'enfants parallèlement au manuel. Nous sommes parvenus aux résultats suivants : Utilisation de la méthode globale partant exclusivement des textes d'enfants et laissant aux enfants une période d'apprentissage assez longue, 46 fois. Si nous ajoutons à cela le nombre de méthodes mixtes allant vers la méthode globale, nous arrivons à un équilibre entre les deux méthodes et nous aboutissons à 50 % de part et d'autre. Mais il faut immédiatement apporter des correctifs à ces chiffres.

En réalité, quand on examine de plus près la pratique de la méthode globale ou de la méthode mixte allant vers la globale, on s'aperçoit que l'analyse du graphème-phonème se fait beaucoup plus rapidement que prévu. Il y a en effet une présentation globale d'une phrase souvent composée par les enfants, mais au cours de l'exercice même, les enfants sont amenés à analyser le graphème et sa liaison avec le phonème. Les 50 % de part et d'autre sont donc moins tranchés qu'à première vue puisque l'analyse intervient de plus en plus rapidement.

Plan de rénovation de l'enseignement du français

Le désordre qu'on constate sur le plan des méthodes d'apprentissage de la lecture justifie une étude qualitative des propositions contenues dans le «Plan de rénovation de l'enseignement du français», dit plan Rouchette, étude qui se fonde à la fois sur les points sur lesquels insiste ce plan et sur l'observation de classes où des expériences multiples, dites d'innovation contrôlée, ont été entreprises en vue de l'expérimenter.

Le projet Rouchette tend à dépasser le fameux débat entre méthode globale et méthode synthétique pour aboutir à des discussions «dépassionnées» sur l'amélioration de l'apprentissage de la lecture. Au niveau des institutrices de cours préparatoire ce sujet continue à être un sujet de discussion fondamental, mais au niveau de la théorie le dépassement est amorcé puisque le projet Rouchette considère comme essentiels des aspects de l'apprentissage qui étaient jusqu'alors marginaux.

Le principe fondamental de ce projet est celui de la communication : la langue française est essentiellement un moyen de communication, est dit avec force

dès le début du projet. Les institutrices de cours préparatoire interrogées là-dessus se sont montrées très sensibles à ce changement et déjà la pratique de la motivation de la lecture nous semble très différente de ce qu'elle était il y a quelques années. On essaie de faire comprendre à l'enfant que la lecture est un acte de communication et qu'il s'agit donc de comprendre un texte et pas seulement de le déchiffrer. Cette saisie par l'enfant de ce qu'est la lecture est facilitée par un échange entre la maîtresse et les enfants, échange qui est toujours préalable à l'exercice de lecture proprement dit. Dans ce cas, il ne s'agit pas réellement d'une approche globale. La maîtresse a pour tâche d'instaurer dans sa classe une situation de communication entre elle et les enfants d'une part, entre le texte et l'enfant d'autre part. Des efforts considérables ont été faits dans ce sens depuis la parution du projet facilitant ainsi, pensons-nous, le passage du code oral au code écrit.

Par ailleurs, le projet insiste beaucoup sur l'importance de l'expression orale. L'accès au pouvoir de lire, selon l'introduction, s'enracine dans l'expression orale et tout ce qui concerne la langue écrite doit s'enraciner dans la langue orale pour que l'enfant comprenne réellement que l'écrit peut être la traduction du discours parlé, même si, assez rapidement ensuite, on lui fait sentir les différences entre le code écrit et le code oral. Le projet ne minimise aucunement les difficultés du passage de la langue orale à la langue écrite mais propose une nouvelle motivation à l'acte d'écrire. La maîtresse doit amener l'enfant à comprendre que «ce qui est dit peut être mimé, dessiné, mais aussi transcrit» et «ce qu'on écrit doit pouvoir être lu, raconté, mimé, dessiné». «Le maître s'attachera en conséquence à exploiter ou à créer des situations motivant l'acte de lire et l'acte d'écrire. Lire ce devrait être chercher à satisfaire le besoin de découvrir, de connaître, de s'informer, de s'enchanter pour soi-même ou de communiquer telle ou telle information à autrui. Ecrire, ce devrait être répondre à un besoin de communication à distance et, dans le temps, à un besoin de conservation, d'enregistrement, de fixer pour soi les traces des découvertes que chacun a pu faire du monde et de ses rêves.»

Ce texte montre bien aux institutrices à la fois les difficultés et la nécessité de travailler sur ce passage de l'expression orale au déchiffrement de l'écrit.

Le plan Rouchette est innovateur également par l'accent qu'il met sur l'importance du pré-apprentissage. Il est dit dans le projet que le pré-apprentissage est lié à l'apprentissage proprement dit et qu'il doit s'établir dans la continuité sur une période de 3 ans. On ne dissociera plus comme par le passé la section des grandes écoles maternelles du cours préparatoire ou le cours préparatoire du cours élémentaire.

L'importance de l'école maternelle est reconnue par le projet :
«... le maître du cours préparatoire ne devrait pas oublier que la grande majorité des élèves entrés dans sa classe a déjà reçu au moins une initiation à la lecture et à l'écriture à l'école maternelle ou dans les sections enfantines. Il n'est pas concevable qu'il ne tienne aucun compte du niveau acquis par les enfants

des systèmes de référence dont ils disposent, et des méthodes qui ont précédé son intervention.»

D'autre part on y insiste bien sur la maturité nécessaire à tout apprentissage, maturité dont l'acquisition sera facilitée par l'enseignement psycho-moteur pendant la période de pré-apprentissage. Citons à titre d'exemple les exercices suivants proposés par le plan :

exercices de structuration dans l'espace : schéma corporel, orientation de l'enfant dans l'espace qui l'entoure, jeux de position.

Ces exercices d'éducation corporelle sont donc considérés comme des modes de pré-apprentissage de la lecture. En plus, ils sont de plus en plus pratiqués dans les cours préparatoires et s'inspirent souvent de l' «Education par le mouvement» du Dr Le Boulch.

Le projet Rouchette insiste beaucoup sur le fait que les enfants doivent être entraînés à des exercices de structuration du temps, de perception et d'affinement de la motricité oculaire, graphique, auditive et phonatoire. Les exercices de discrimination auditive par exemple n'étaient pas faits systématiquement jusqu'alors et sont demandés spécifiquement par le projet. Nous avons constaté qu'ils étaient les plus difficiles à mettre en pratique, sans doute à cause de leur caractère tout à fait nouveau. Ces exercices portent sur la mise en place du système des oppositions distinctives entre les phonèmes tels que pain-bain, temps-dent, etc.

Bien entendu, tous les exercices dont nous avons parlé plus haut doivent être pratiqués dans le pré-apprentissage comme dans l'apprentissage, mais l'apprentissage proprement dit nécessite une mise en jeu constante d'un certain nombre de facteurs psychologiques, psycho-linguistiques et linguistiques. C'est ici qu' intervient la fonction sémiotique, fonction qui peut être exercée dans le pré-apprentissage par les jeux appropriés et dans l'apprentissage par l'entraînement à la recherche active et, surtout, par l'association écriture-lecture. Dans la mesure où l'enfant est capable de produire des signes il est capable de les décoder. Cette liaison entre encodage et décodage semble très bien comprise par les maîtres de cours préparatoire qui appliquent le projet Rouchette. En laissant à l'enfant la possibilité de tracer des signes sur une feuille, de demander la graphie d'un mot ou de le laisser en blanc, ils arrivent à lui faire comprendre que la lecture n'est que la contrepartie de l'encodage.

On demande également que pendant l'apprentissage il y ait un entraînement perceptivo-moteur qui soit poursuivi, entraînement qui comporterait par exemple des exercices sur la discrimination et l'identification des formes.

Enfin, le projet Rouchette conseille aux maîtres d'amener l'enfant à une véritable prise de conscience des distorsions de la graphie en français et il propose l'utilisation d'un tableau à double entrée permettant aux enfants de distinguer les différentes graphies d'un même phonème, tableau qui devrait être dressé autant que possible par les enfants eux-mêmes.

En résumé, il est demandé dans le projet une circularité constante entre la recherche active de la signification d'un écrit, l'analyse et la synthèse. Par cette circularité on espère dépasser la vieille querelle méthode globale/méthode synthétique. Par ailleurs, le projet s'attache à toujours enraciner l'apprentissage de la lecture et l'écriture dans la pratique de la langue orale d'une part et dans l'observation de la langue écrite d'autre part. L'enfant sera ensuite amené, à partir de ses propres découvertes à établir des rapprochements, des classements et de vérifier l'acquis. Sans être dit explicitement, dans toute cette démarche l'effort d'analyse de la part de l'enfant est considérable, ce qui est une grande nouveauté par rapport à ce qui se faisait jusqu'alors.

En ce qui concerne le post-apprentissage, une place importante est accordée par le projet à la lecture silencieuse, la lecture à haute voix n'étant admise qu'en fonction d'une situation pédagogique particulière, comme moyen de contrôle par le maître par exemple, ou comme moyen d'expression. Par ailleurs, l'accent est mis sur la nécessité d'une certaine fréquence de rencontre avec le même mot, ce qui semble être un facteur important d'acquisition et de consolidation. Cette familiarisation des enfants avec les mêmes mots et les mêmes textes est importante au niveau du post-apprentissage où en général elle ne se fait plus d'une manière systématique.

Des recherches en cours portent, entre autres, sur le problème de la syllabation, cette maladie secondaire de la lecture. Certaines institutrices de cours préparatoire (de Nantes et de Coutances notamment), sur la suggestion d'animateurs des équipes pédagogiques Rouchette, essaient de faire l'économie du passage par la syllabe. Cette économie, qui a une signification théorique puisque la syllabe n'a pas de réalité linguistique à proprement parler, éviterait de surcroît la syllabation, le repérage des correspondances phonèmes-graphèmes remplaçant l'étude de la syllabe.

Conclusion

L'état de l'apprentissage de la lecture est, en France, on ne peut plus anarchique. Et le projet Rouchette lui-même, tant qu'il restera seulement entre les mains d'un nombre restreint de maîtres, constitue une source supplémentaire de désordre.

Ce constat permet de comprendre aisément — hélas — le pourcentage effrayant d'échecs dans l'apprentissage de la lecture (25 à 30 %) en fin de cours préparatoire et dans celui de la langue française. Il permet aussi de comprendre le nombre d'échecs scolaires globaux, la lecture restant l'outil dominant de l' «acculturation» des enfants.

Des progrès méthodologiques sont donc à faire dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Il est urgent que le plan de rénovation de l'enseignement du français soit largement diffusé et qu'il soit étudié de très près par les maîtres de cours préparatoires. C'est à ce prix que la cohérence et le progrès interviendront dans un domaine où l'enfant est particulièrement vulnérable, malgré son intérêt pour la chose écrite.

Résumés

3.1 *L'apprentissage de la lecture en France*

Madame Francine Best, étudiant l'état de l'enseignement de la lecture en France, révèle une certaine anarchie dans ce domaine. Cette anarchie est funeste ; on lui doit l'échec en lecture, à la fin du cours préparatoire, du 25-30 % des enfants de 6-7 ans. Les «livrets de lecture» et les soi-disant méthodes qui les accompagnent, reposent rarement sur des bases psychologiques éprouvées. On en est encore aux prises de position massives entre partisans et adversaires de la «globale» avec, entre deux, les adeptes du compromis préconisant des méthodes «mixtes».

Le «*Plan de rénovation de l'enseignement du français*», dit Plan Rouchette tente de dépasser des oppositions périmées et de «dépassionner» un débat qui n'a que trop duré. Le «Plan» met l'accent sur le rôle de la langue comme moyen de communication et insère la lecture dans ce processus. Lire, ou écrire, c'est communiquer et le faire dans l'espace et dans le temps. L'apprentissage de la lecture, relié à la pratique de la langue orale, se trouve ainsi particulièrement bien motivé. Le «Plan» insiste sur le pré-apprentissage et fait siennes les suggestions des psychologues relatives aux exercices sensori-moteurs, spatiaux et temporels ; il insiste aussi sur la nécessité de conduire l'apprentissage de la lecture pendant un temps assez long — 3 ans — de la maternelle (5 ans) au cours élémentaire (7 ans) en passant par le cours préparatoire (6 ans). On insiste sur l'importance de la fonction sémiotique (le signifié et le signifiant) et sur son exercice précoce. Enfin, la notion de «circularité» (analyse - synthèse - analyse) met l'accent sur la nécessité de ne jamais travailler selon une seule dimension : toute analyse suppose, sous-jacente, une synthèse, et vice-versa.

3.2 *Das Lesenlernen in Frankreich*

Anlässlich ihrer Studie über den Leseunterricht in Frankreich, deckte Frau Francine Best eine gewisse Anarchie auf diesem Gebiet auf. Diese Anarchie ist verhängnisvoll ; sie ist verantwortlich dafür, daß am Ende des Schuljahres 25-30 % der Kinder zwischen 6 und 7 Jahren im Lesen versagen. Die «Lesehefte» und die dabei angewandten sogenannten Methoden beruhen nur selten auf erprobten psychologischen Grundlagen. Man befindet sich da noch im Stadium scharfer Meinungsunterschiede zwischen Verfechtern und Gegnern der Ganzwortmethode ; zwischen beiden Gruppen stehen die Kompromissbereiten, die «gemischte Methoden» vorschlagen.

Der «Plan zur Erneuerung des Französischunterrichts», der sogenannte «Rouchette-Plan», versucht die überholten Meinungsunterschiede stehen zu lassen

und den sowieso schon zu lange genährten Streit zu entschärfen. Der Plan legt den Schwerpunkt auf die Rolle der Sprache als Kommunikationsmittel und schiebt das Lesen in dieses Verfahren ein. Lesen oder Schreiben, daß heißt Verbindung aufnehmen, räumlich und zeitlich. Das mit der Ausübung der gesprochenen Sprache verbundene Lesenlernen zeigt sich dadurch ganz besonders motiviert. Der «Plan» legt den Akzent auf die Vorschulung und übernimmt Anregungen, eignet sich Vorschläge von Psychologen an in Bezug auf senso-motorische, sowie zeit- und raumbezogene Übungen. Der «Plan» unterstreicht weiterhin die Notwendigkeit, das Lesenlernen über eine längere Zeitspanne — mindestens 3 Jahre — zu pflegen, d.h. vom Kindergarten (école maternelle) mit 5 Jahren beginnend bis zum 1. Schuljahr (élémentaire) mit 7 Jahren mit dem «Cours préparatoire» dazwischen. Es wird auf die Bedeutung der semiotischen Funktion (Verbindung von Bedeutung und Bezeichnung) und auf ihre frühzeitige Schulung hingewiesen. Schließlich soll der Begriff «Zirkular» (Analyse-Synthese-Analyse) klar machen, daß es eine unbedingte Notwendigkeit ist, niemals nur eine Dimension zu handhaben : jede Analyse verlangt implizit eine Synthese und umgekehrt.

3.1 *Teaching Reading in France*

In her account of teaching reading in France, Mrs Francine Best speaks of a certain chaos in this field. This chaos has proved fatal inasmuch as it has led to the failure of 25 to 30 % of children between the ages of 6 and 7 at the end of the first year of primary school. «Readers» and socalled methods are rarely based on tested psychological principles. Supporters and opponents of the «look and say» method carry on defending their respective points of view, while adherents of composite methods hold out for a compromise.

The *«Rouchette Programme»*, which aims at renewing the teaching of French, attempts to go beyond these outdated quarrels and give a dispassionate turn to a debate which has been going on for far too long. The Programme emphasizes the role of language as a medium of communication and includes reading within this process. Reading, or writing, means to communicate, taking into account the dimensions of space and time. Learning to read is inseparable from spoken language and is therefore strongly motivated .The Programme further stresses the need for a prelearning phase and adopts the suggestions made by psychologists as regards appropriate motor exercises (senorial, temporal, spatial) to improve readiness skills. The Programme also maintains that this period should be spread over a sufficiently long period of time (3 years), starting from kindergarten (at the age of 5) and should last through the first two years of primary school. Special importance is attached to the «symbolic function» (concept development with the help of a network of sign-significate inferences) and to the necessity of early training in this matter. This idea of «circularity» (analysis-synthesis-analysis) emphasizes the need of extending the learning process to cover all dimensions : any analytical activity implies synthesis and vice versa.

3.2 *L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN BELGIQUE*

par le professeur Jean Burion de l'université de Mons

1 Aperçu historique

Avant d'aborder les procédés généralement utilisés en Belgique pour l'apprentissage de la lecture, une brève anamnèse de la lecture dans son cadre belge permet de préciser les influences générales ou profondes qui conditionnent son apprentissage, les contraintes qui se sont exercées dans le passé.

Dans notre pays, au fil des siècles, nous avons connu des périodes sombres, troublées, sanglantes et pénibles ; en regard, nous trouvons une instruction élémentaire qui, souvent, néglige même la lecture.

Par contre, des périodes heureuses et prospères vont de pair avec des mesures éducatives dynamiques liées particulièrement à la liberté de l'information par la lecture et aux progrès de l'enseignement populaire.

Ces influences, qui se retrouvent encore de nos jours, atténuées ou vivifiées par la civilisation contemporaine, constituent un vaste ensemble psycho-social de facteurs qui activent ou freinent les motivations et les apprentissages dans le domaine de la lecture.

Les années qui suivirent la Révolution française peuvent constituer un intéressant point de départ.

1.1 Après 1789, en dépit des déclarations et des projets de loi sur l'enseignement libre et l'instruction primaire obligatoire, l'incendie de la Révolution consuma, en Belgique, l'édifice fort ébranlé de l'enseignement, laissant en dehors des écoles une jeune génération livrée aux clameurs des insurrections.

Si les règlements de l'époque prévoyaient partout de petites écoles où l'on apprenne à lire, à écrire et à compter, la pénurie de maîtres qualifiés amenait à l'enseignement des individus qui n'avaient ni aptitudes, ni connaissances suffisantes pour être de vrais maîtres d'école.

1.2 Premières mesures sociales en faveur de la lecture

La situation était néanmoins meilleure au nord de la Belgique. En effet, vers 1784, un ministre hollandais, Jean Nieuwenhuyse, conçut le projet de remédier aux défauts des écoles de son pays. Un rapport de 1811 montre la prospérité de l'enseignement primaire en Hollande :

«... Dans une première école primaire que la charité publique entretient pour les enfants des familles les plus indigentes, nous avons trouvé trois cents de ces enfants tous proprement tenus dans deux salles vastes, claires, bien aérées...

Ils faisaient sans impolitesse tout ce qui leur était commandé...

... Ils apprennent par des méthodes sûres et promptes à lire couramment, à écrire d'une belle main et avec une entière correction, à faire de tête et par écrit tous les calculs nécessaires dans la vie commune, enfin à rendre nettement leurs pensées dans de petits écrits.

... Les livres qu'on leur donne sont si bien gradués, se succèdent dans un ordre si bien calculé, que ces enfants se pénètrent en même temps des vérités de la religion, des préceptes de la morale et de toutes les connaissances qui peuvent leur être utiles.

... On s'assure par des questions fréquentes et en les excitant même à proposer leurs difficultés que rien de ce qu'on leur fait lire n'est perdu pour leur intelligence.

... Un maître et deux aides gouvernent ce grand nombre d'enfants sans cris, sans invectives, sans aucune punition corporelle, mais en les intéressant toujours et en les tenant sans cesse en haleine...»

Dès la réunion des provinces bataves et belges, les articles 226 et 228 de la loi fondamentale furent étendus aux provinces méridionales.

Art. 226 : L'instruction publique fait l'objet des soins constants du gouvernement.

Art. 228 : Les administrations de bienfaissance et l'éducation des pauvres sont envisagées comme un objet non moins important des soins du gouvernement.

En outre, des sociétés d'encouragement pour l'instruction élémentaire furent créées en particulier à Namur, à Bruxelles, à Mons, à Liège.

La société de Namur organisa dès 1822 des cours normaux pour les instituteurs primaires et le 5 juin 1825, soixante membres de la société adoptaient comme but de la société, un règlement qui précisait l'objectif suivant :

«... Persuadée que l'instruction élémentaire, sagement dirigée, peut seule assurer la prospérité des Etats et le bonheur des individus, la société a pour objet de propager, autant qu'il dépend d'elle, cette instruction dans toute la province et, particulièrement dans les campagnes, à l'effet de répandre les meilleures méthodes d'enseignement et d'améliorer l'éducation des enfants dans toutes les classes de la population.»

Consciente du rôle essentiel du livre, les sociétaires voulaient éditer de bons livres, renfermant des connaissances utiles, exposées avec simplicité et propres à faire germer, dans de jeunes cœurs, le goût du travail et l'amour du bien : «Il fallait que ces livres fussent attrayants pour prévenir la pernicieuse habitude de lire sans attention, résultat inévitable de l'ennui causé par les choses qu'ils ne peuvent comprendre ; il fallait enfin coordonner ces ouvrages et les classer dans chaque degré d'instruction.»

1.3 Organisation de l'enseignement public en Belgique

Les articles 17 et 18 de la Constitution du 7 février 1831 établissent la liberté de l'enseignement et de la presse. L'instruction publique sera donnée aux frais de l'Etat et réglée par la loi.

Dès 1836, l'organisation définitive des provinces et des communes ouvre une ère nouvelle pour l'instruction primaire par la nomination et le payement d'enseignants communaux.

Le 23 septembre 1842, la loi organique de l'enseignement primaire est promulgée.

Elle précise qu'il y aura dans chaque commune une école primaire établie dans un local convenable, que les enfants pauvres recevront l'instruction gratuitement, que cette instruction primaire comprend nécessairement la religion, la morale, *la lecture*, le système légal des poids et mesures, les éléments du calcul. Le grand élan est donné et l'analphabétisme profond des masses populaires se réduira fortement, d'abord chez les garçons.

1.4 Développement progressif de la lecture dans toutes les classes sociales

La diffusion de l'instruction primaire élémentaire peut être marquée, dans ses grandes lignes, depuis 1842, par sa pénétration rapide dans les centres urbains et au sein des couches sociales favorisées.

Dans les petites communes en revanche et parmi les enfants de paysans pauvres ou d'ouvriers des régions en voie d'industrialisation, le niveau d'instruction restera longtemps insuffisant.

La fin du XIX[e] siècle vit s'éveiller les revendications ouvrières et le désir des conquêtes sociales s'accompagna de la revendication du droit à l'instruction. Au fil des ans, l'instruction primaire instaura plus solidement l'apprentissage de la lecture.

Après la guerre de 1914-18, le réseau des écoles atteignit toute la population. Depuis 1945, il ne reste plus guère, comme illettrés, qu'un petit nombre d'enfants défavorisés qui attendent un enseignement spécial adapté aux problèmes difficiles qu'ils posent et quelques asociaux qui, après l'école primaire, se refusent à utiliser cet outil de communication et de promotion sociale.

1.5 Le plan d'études de 1936

Bien avant la parution du plan d'études de 1936 qui préconisa officiellement l'emploi d'une méthode idéo-visuelle pour l'apprentissage de la lecture, des disciples et des amis du docteur Decroly procédèrent à des essais inspirés de la méthodologie pratiquée à l'école de l'Ermitage. C'est ainsi, par exemple que,

dès 1930, à l'Ecole primaire annexée à l'Ecole Normale de Morlanwelz, l'apprentissage de la lecture fut lié à l'observation du milieu et aux activités scolaires. Il débutait par la lecture de phrases proposées par les élèves et s'acheminait progressivement vers la décomposition en mots, en syllabes et en sons.

L'emploi de la méthode idéo-visuelle en Belgique se développa entre 1934 et 1940 conformément aux vues qu'ont développées récemment des universitaires américains (Milles and al., «Innovation in Education», 1964).

Le premier élan fut donné, reconnaissons-le, par le docteur Decroly dont les conceptions influencèrent d'autant plus les étudiants qui suivaient ses cours à l'Université libre de Bruxelles qu'une application pratique concrétisait ses théories.

Convaincu de la valeur des innovations proposées par Decroly, un Ministre de l'instruction publique, François Bovesse, lançait en 1934 une circulaire dont le retentissement fut grand.

Pour la généralité des futurs citoyens, disait le Ministre, il est essentiel de savoir s'exprimer, de savoir lire et écrire.

L'école primaire doit former la pensée et favoriser son expression par la langue. En lecture, le but à poursuivre est d'amener les élèves à comprendre ce qu'ils lisent et à diriger leur pensée sur l'intelligence du texte.

Au moment où un plan d'études révolutionnaire allait être proposé aux enseignants, les inspecteurs généraux Roels et Jeunehomme comprirent la nécessité d'une large formation du personnel pour préparer les réformes.

La pénétration progressive des procédés nouveaux bénéficia d'exposés des inspecteurs, de leçons et de démonstrations organisées par de jeunes instituteurs formés aux techniques idéo-visuelles.

L'enseignement basé sur l'observation - expression, sur l'intérêt et sur la vie gagne du terrain ainsi que l'apprentissage de la lecture, participant à l'expression de la pensée, et basé lui-même sur la compréhension du texte lu.

Les visiteurs affluent dans les écoles pratiquant la méthode Decroly.

D'innombrables articles sont publiés ; des cours, des journées et des semaines d'études sont organisés.

Des universitaires apportent au mouvement le soutien de leur conviction et leur autorité.

Tous les enseignants qui ont vécu la période 1935-1939 gardent le souvenir d'une exaltation pédagogique riche d'enthousiasme et de ferveur.

L'affreuse guerre 1940-1945 atténua la diffusion des idées chères au docteur Decroly ; elle réduisit l'application d'un apprentissage de la lecture fonctionnellement lié aux activités scolaires et au développement de la pensée.

1.6 L'après-guerre

En parallèle avec la réorganisation de l'enseignement primaire et la réparation des dommages matériels causés aux classes et aux écoles, un nouvel effort de diffusion se développa dès 1944.

Des critiques injustifiées associèrent la méthode d'apprentissage de la lecture aux avis subjectifs relatifs aux faiblesses des écoliers en orthographe d'usage. Pourtant en 1943, F. Manouvrier avait déjà comparé les résultats d'écoliers en orthographe usuelle selon la méthode d'apprentissage de la lecture.

Un échantillon de 800 élèves pour chacune des 2e, 3e, 4e et 5e années primaires ayant appris à lire selon la méthode globale fut comparé à un échantillon analogue provenant de classes qui utilisaient la méthode analytico-synthétique. Les deux séries de travaux fournirent des pourcentages de réussite pratiquement équivalents.

En 1951, la semaine d'information et de perfectionnement pédagogique organisée par le Ministère à l'intention du personnel enseignant primaire est consacrée à l'apprentissage de la lecture. (Ministère de l'instruction publique, *«L'enseignement de la lecture»*, 1951.)

En 1956, Monsieur Goderniaux, inspecteur général de l'Enseignement primaire, préface une étude rédigée par les inspecteurs Mathot, Gilmant et Reisse : *«Comment apprendre à lire par la méthode globale»*.

Le mouvement «L'Education Populaire» qui s'inscrit sous le double signe de la pédagogie psychologique du Docteur Decroly et de l'enseignement socialisé préconisé par Freinet publie régulièrement des articles ayant trait à l'apprentissage de la lecture par le texte libre. La revue «L'Ecole Belge» s'intéresse cycliquement aux aspects techniques et scolaires de la lecture.

2 Recommandations exprimées lors des semaines pédagogiques

Il y a quelques années, lors de conférences consacrées à l'expression orale et à l'expression écrite, les inspecteurs de l'enseignement primaire recommandèrent aux enseignants belges de veiller tout spécialement au développement du langage en raison de sa liaison avec celui de la pensée, de son importance pour la réception de l'information, de la compréhension des messages et de la clarté de la communication. Ils insistèrent sur l'aspect fonctionnel de ce développement ; l'un d'eux déclare :

«Les mamans qui, de tous temps et sous toutes les latitudes, ont appris à parler à leur enfant en même temps que le bambin découvrait et élargissait son univers, appliquent une méthode naturelle remarquable. Le langage qu'elles apprennent à leur enfant n'est pas détaché de sa fonction essentielle de communication, il est toujours accompagné de pensée fonctionnelle et de l'amorce d'un dialogue efficace.»

A l'école maternelle, le meilleur enseignement de la langue, compte tenu de la psychologie de l'enfant et de la manière dont il assimile la langue, est celui qui satisfait les besoins d'expression. Permettant à la fonction de s'exercer, on recherche jour après jour une correction plus grande. Quand il use de son propre langage, l'enfant parle sans contrainte. Il subit une contrainte dès qu'à sa façon naïve de dire on veut substituer les formes conventionnelles que sont celles de la langue.

Dans la *«Crise du français»*, Charles Bally a opposé ces deux exigences de l' apprentissage de la langue : s'exprimer librement, s'exprimer correctement ; d'un côté l'affranchissement, de l'autre la contrainte.

Que les maternelles, recommande-t-on, qui connaissent la puissance de l'exemple, utilisent une langue simple et sans prétention, d'une correction parfaite. Qu'elles ne cèdent jamais à la tentation de facilité qui porte à s'en laisser imposer par les petits et ainsi à glisser au jargon des vieilles nourrices ; le «petit nègre» n'arrange rien. Déjà dans le jeune âge, il est possible de susciter un réel intérêt pour un meilleur langage et l'institutrice gardienne doit demander qu'on fasse entendre certains accords.

A l'école primaire, la méthode d'apprentissage de la lecture doit être étroitement liée au développement de la langue dans sa fonction d'instrument de la pensée. Si nous avons amené à l'école primaire un enfant qui s'exprime oralement dans une langue familière, il faut que son développement se poursuive sans solution de continuité, qu'il ne cesse de s'enrichir en pensée et en moyens d'expression. Or le voici en présence d'un nouveau moyen, la langue écrite.

Si l'on veut incorporer l'apprentissage de la lecture dans un ensemble fonctionnel, il faut que le jeune écolier puisse dès le premier jour de classe éprouver qu'une partie de ce qu'il a vu, entendu, senti, pensé et compris est fixé sur le tableau noir ; ce qu'il répète puis copie exprime ses pensées. Ainsi, naturellement, le passage à l'expression écrite s'amorcera sans heurt.

L'école doit adroitement entretenir, cultiver l'intérêt pour la langue en assurant progressivement le passage de la langue parlée à la langue écrite.

Le mécanisme d'apprentissage de la lecture ne sera fécond que s'il se construit fonctionnellement, en étroite liaison avec les activités d'observation et d'expression.

En clôturant les travaux de la semaine pédagogique relative à l'enseignement de la langue écrite, l'inspecteur général de l'époque, M. Goderniaux déclarait : «Posséder sa langue maternelle, c'est d'abord savoir la parler, c'est aussi savoir la lire et l'écrire. Mais la langue française écrite est difficile, et difficile à enseigner. Il faut le faire pourtant et il faut révéler aux enfants les mécanismes de la langue écrite.»

Une technique d'enseignement considère que les mécanismes sont fondamentaux et primordiaux. Elle s'y attache et ne voit qu'eux : la lettre, la syllabe, le mot. Elle oublie une chose capitale : la fonction. On rétorque qu'elle viendra plus

tard. Cette manière de faire fait songer à une mère qui apprendrait à son enfant comment on se tient à table, comment on se sert d'une fourchette et d'un couteau, mais qui ne lui permettrait que plus tard de manger.

L'autre technique (idéo-visuelle) assure l'indispensable intimité entre l'enseignement de la langue et la vie de l'enfant et ses activités de classe. Elle sauvegarde l'unité de l'enseignement et surtout, dès le début de l'apprentissage, situe la langue écrite dans sa véritable fonction.

3 Les conceptions actuelles

Le problème de l'apprentissage de la lecture, tel que l'envisagent actuellement un bon nombre de pédagogues belges, est partiellement influencé par les théories de Claparède, de Decroly, de Freinet et de Piaget.

Les apports théoriques et pratiques des semaines de perfectionnement pédagogiques organisées par l'inspection jouent un rôle important dans la formation continue et le recyclage des enseignants.

Depuis quelques années, une atttention toute particulière est accordée à la période pré-scolaire.

Non seulement le développement du langage peut y être important, mais il faut aussi qu'on y envisage la localisation spatiale, l'organisation temporelle, le schéma corporel, la psycho-motricité, la curiosité pour l'information, la préparation et les participations aux activités socialisées. Ces têtes de chapitre constituent ce que les Canadiens appellent le «prérequis». On ne peut rien bâtir sans cette base préalable. Les travaux de Lorenze Filho, de Decroly et Buyse, de Zazzo, les études récentes d'Inizan ont montré la nécessité d'une «mise en état» préalable qui ne doit pas, pour autant, devenir un enseignement prématuré, ni tenter de monter des mécanismes tournant à vide.

En mars 1971, feu l'inspecteur principal F. Forrière après une étude des problèmes posés par la charnière «maternel-primaire» a préconisé le système suivant :

3.1 La charnière «maternel-primaire»

Il s'agit d'une articulation primordiale et délicate dont les incidences intellectuelles, affectives et comportementales risquent de peser lourd sur l'avenir scolaire de l'enfant.

Notre système actuel respecte-t-il le moment le plus favorable à la mise en œuvre des techniques d'apprentissages élémentaires, tient-il compte de la maturité des débutants, se préoccupe-t-il des attitudes et des aptitudes indispensables à l'équipement des jeunes apprentis, s'inquiète-t-il de leurs capacités d'adaptation à des exigences scolaires nettement plus affirmées, s'interroge-t-il quant à leurs chances réelles de pouvoir bénéficier d'un enseignement fructueux ?

L'organisation scolaire actuelle souffre à cet égard de graves défauts imputables à la fois à la *rigidité* et aux *carences* du système actuellement en vigueur. Rigidité dans la fixation du seuil de départ des apprentissages scolaires proprement dits où, seul, l'âge chronologique déterminé par le législateur entre en ligne de compte. Tout se passe comme si l'impératif légal possédait le don magique de doter chaque année, au 1er septembre, les enfants âgés de 5 ans 8 mois à 6 ans 8 mois, de dispositions subites leur conférant à tous les qualités requises pour aborder ensemble et au même moment les techniques de la langue écrite et du calcul. Le décalage de 12 mois, séparant le plus jeune du plus âgé, représente une fraction importante de la vie de ces enfants à une période où, justement, leur croissance s'effectue sur tous les plans à un rythme accéléré. Il en résulte que ce décalage chronologique engendre des différences nettement marquées à l'entrée à l'école primaire. Dès le départ, le solde se traduit déjà par un crédit à l'actif des uns, par un déficit au passif des autres. Cet âge de 6 ans, fixé par l'obligation scolaire, ne devrait donc être considéré, somme toute, que comme un simple élément de repère et de contrôle administratif ne pouvant avoir, à lui seul, de signification déterminante absolue quant à la période optimale d'apprentissage. Celle-ci, nous le savons, dépend essentiellement des facteurs psychologiques, affectifs et comportementaux constitutifs de la maturité.

Rigidité encore dans le divorce qui continue de séparer l'école maternelle de la 1ère année primaire quant à l'esprit, à l'ambiance et au climat de leur action respective.

Rigidité enfin dans la rupture de continuité au sein du processus éducatif, rupture due au respect inconditionnel des directives figurant au «plan des activités à l'école maternelle» d'une part, au programme de la 1ère année «plan d'études» d'autre part. L'application à la lettre de ces instructions considérées dans l'absolu aboutit à ce que parfois des institutrices maternelles s'interdisent toute approche, même lointaine, de la lecture et du calcul avec des élèves qui, pourtant, possèdent déjà les aptitudes requises et sont, de ce fait, obligés de piétiner en attendant l'heure de la grande école. Par ailleurs des maîtres de 1ère année, préoccupés «d'enseignement» et, perdant de vue que l'apprenti doit avoir, d'abord, un équipement instrumental de base suffisant, négligent de consolider les substructures pour les élèves qui en ont encore besoin.

Les moyens actuellement mis en œuvre pour assurer un examen complet et approfondi des enfants au seuil des apprentissages scolaires sont insuffisants. Le réseau des Centres psycho-médico-sociaux (P.M.S.) est loin d'être assez dense pour pouvoir assumer aujourd'hui pareille investigation partout dans le pays. Ne pouvant bénéficier d'un tel service d'information, nombreuses sont encore les écoles primaires qui manquent de ce fait d'indications précises quant au niveau de développement et à l'équipement des élèves qu'elles reçoivent en 1ère année. Le nombre restreint des Services de «guidance» actuellement disponibles limite la tutelle des enfants présentant des troubles tant sur le plan physique, qu'intellectuel ou social.

Tout un dispositif reste pratiquement à installer ou à développer suivant les régions pour organiser dès le départ l'observation systématique et adéquate de tous les enfants soumis à l'obligation scolaire en vue de remédier au plus tôt, par l'application d'une thérapeutique appropriée, aux déficiences et aux lacunes constatées chez certains.

Quelles solutions envisager à la charnière «maternel-primaire» ?

On pourrait imaginer un système d'enseignement strictement individuel. Au départ, chaque enfant aborderait l'apprentissage à l'heure précise d'éclosion de sa maturité spécifique et personnelle. La progression s'effectuerait alors selon le rythme particulier d'avancement à travers les différentes disciplines inscrites au programme. Ainsi, chacun entreprendrait les apprentissages selon ses propres possibilités et en parcourrait les étapes à sa propre cadence.

Solution illusoire à l'heure présente étant donné les conditions de travail qu'elle implique : le maître ne pouvant se muer en précepteur pour chacun des enfants de sa classe ; étant donné également la rareté et l'insuffisance des outils mis à la disposition des enseignants pour assurer une progression strictement individuelle et en mesurer régulièrement le déroulement.

Par ailleurs, solution dangereuse que cette pulvérisation du groupe scolaire qui, supprimant tout travail en commun au cours de l'apprentissage, compromettrait la formation sociale des apprentis.

Une autre conception est apparue qui se renforce et se développe de plus en plus actuellement dans divers milieux. Elle porte sur la révision et l'aménagement des structures scolaires traditionnelles. Ainsi, des propositions de réforme prévoient — et même déjà réclament — à la charnière «maternel-primaire» : l'obligation scolaire à 5 ans, la création pour ces enfants d'une «classe de maturation et de développement», une liaison étroite avec le Centre P.M.S. et le Service de guidance, la progression continue à l'intérieur du «cycle d'apprentissage des techniques de base» enfin, dans certains cas, l'organisation éventuelle de «classes d'adaptation».

3.2 Obligation scolaire à 5 ans ?

Précisons immédiatement que, dans l'esprit des promoteurs de cette réforme, il s'agit uniquement d'amener tous les enfants de 5 ans à fréquenter régulièrement l'école. Les statistiques révèlent d'ailleurs que plus de 95 % des enfants belges âgés de 5 ans sont inscrits à l'école maternelle.

Distinguons d'abord obligation scolaire et début d'apprentissage de la lecture et du calcul. L'un et l'autre ne sont pas automatiquement liés. Fréquenter l'école à 5 ans ne signifie pas *ipso facto* être obligé d'entreprendre immédiatement l'étude des techniques élémentaires de base. Ces apprentissages proprement dits ne peuvent et ne doivent être abordés que pour autant que l'enfant ait atteint un degré de maturité suffisant. Ni plus tôt, ni plus tard.

3.3 Création d'une «classe de maturation et de développement»

Cette classe qui accueillerait les enfants de 5 ans soumis à l'obligation scolaire, aurait pour mission essentielle de les amener à maturité. Elle serait d'abord chargée d'assurer l'équipement instrumental : développement perceptif, structuration spatiale et temporelle, fonction symbolique, langage indispensable aux apprentissages de base. De plus, l'application progressive de techniques soigneusement élaborées (dénombrement, pratique de l'invariance sur des quantités restreintes, initiation au sens opératoire, jeux et exercices d'identification et de discrimination) devrait permettre de stimuler et de développer les aptitudes nécessaires à l'apprentissage ultérieur de la lecture.

L'élaboration précise et détaillée d'un programme nous paraît indispensable au niveau de cette «classe de maturation et de développement». Etabli dans le contexte des intérêts, du climat et de la didactique propres à ce niveau, un tel programme devrait préciser les objectifs à atteindre, proposer les types d'activités recommandées pour y parvenir et même fournir quelques épreuves simples et pratiques permettant à la maîtresse de faire le point et d'évaluer le degré de maturité atteint par ses élèves.

Ainsi, en cours d'année, un groupe d'enfants pourrait apparaître suffisamment mûr pour aborder l'apprentissage proprement dit des techniques de lecture et de calcul. Dans la pratique, une telle décision interviendrait sur la base des renseignements suivants : observations notées par la titulaire de classe, réussite à l'épreuve de maturité scolaire, avis du Centre P.M.S.

Dès lors, la maîtresse constituerait un «groupe spécial avec les élèves reconnus mûrs», et, sans plus attendre, entreprendrait avec eux les premières démarches dans l'enseignement de la lecture et du calcul. Remarquons que l'âge chronologique n'intervient pas dans la détermination de ce groupe, ce qui revient à dire qu'un enfant de 5 ans ½, voir même de 5 ans dans certains cas exceptionnels, pourrait très bien «être avancé» pour autant qu'il ait atteint la maturité requise aux apprentissages.

Nous trouverions donc dans cette classe, à un moment donné, deux groupes d'enfants situés à des stades d'avancement différents : le groupe de ceux qui sont entrés en apprentissage et le groupe des élèves plus faibles ou à la maturation plus lente, pour lesquels devraient se poursuivre les premières stimulations intellectuelles et instrumentales.

Sur le plan pratique, l'application d'un tel système pose uniquement un problème d'organisation du travail. Mais, est-ce vraiment si difficile d'organiser d'une part un tronc commun d'activités auxquelles participent les deux groupes (observations, langage, expression manuelle et graphique, chant, éducation physique...) et de prévoir d'autre part des exercices spéciaux qui, à certains moments de la journée, seraient consacrés soit à l'un soit à l'autre groupe ?

3.4 Liaison avec le Centre P.M.S. et le Service de Guidance

L'intervention du Centre P.M.S. devrait permettre d'assurer assez tôt un dépistage aussi objectif et précis que possible qui évite la confusion entre la débilité mentale organique (cas des enfants qui relèvent de l'enseignement spécial) et «la simple apparence» qui pourrait donner une fausse impression de débilité mentale (cas des enfants à maturation lente ou issus de milieux socio-culturels défavorisés).

Restent les «élèves-problèmes» fragiles en certains domaines — particulièrement sur le plan affectif et comportemental — ou en butte à des difficultés spécifiques rencontrées au cours de certains apprentissages, et qui réclament la tutelle du Service de Guidance.

Leur prise en charge par cet organisme devrait leur permettre de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent au cours de leur progression de telle manière qu'au terme des apprentissages de base ils n'accusent pas un retard trop considérable sur leurs condisciples du groupe de départ.

3.5 Vers un «cycle des apprentissages élémentaires»

Ce cycle couvrirait l'intervalle de 5 à 8 ans, c'est-à-dire la phase de maturation et de développement suivie de la période des apprentissages scolaires proprement dits. L'achèvement du cycle serait concrétisé par la maîtrise des techniques élémentaires de base : acquisition des opérations sur les 100 premiers nombres et possession des mécanismes de «codage, décodage» permettant la lecture courante.

Sur le plan pratique, il s'agit uniquement pour le maître d'une question d'organisation concernant l'agencement des leçons et des occupations aux heures où les deux groupes apprennent séparément à lire et à calculer. Pour le reste, toutes les autres activités (observation, langage, initiation aux notions de temps et d'espace, expression manuelle, expression graphique, chant, éducation physique...) sont communes et requièrent la participation effective de tous les enfants de la classe. L'objectif consiste, d'étapes en étapes, à amener les élèves au terme du cycle et sans redoublement, à la maîtrise des techniques élémentaires de lecture et de calcul.

Ascension progressive, sans retour en arrière, d'un palier de difficulté déterminée au suivant. Chaque séquence d'apprentissage serait ainsi abordée au moment où le groupe d'élèves serait mûr pour en affronter la difficulté et suffisamment armé pour la vaincre sans trop d'efforts.

Ainsi, au cours de l'apprentissage de la lecture par la méthode globale, des étapes apparaissent : dans un premier temps, reconnaissance des phrases et des groupes logiques ; au stade suivant, identification des mots extraits du capital de lecture ; lors d'une étape ultérieure encore, mécanisme de la syllabe simple (du type consonne plus voyelle).

Une nouvelle étape ne peut être abordée que pour autant que la précédente ait d'abord été parfaitement maîtrisée. Comment pourrait-on, en effet, envisager que les élèves puissent s'attaquer au mécanisme du déchiffrement de la syllabe aussi longtemps qu'ils ne reconnaissent pas les mots isolés du capital-phrases ?

Sur le plan didactique, ces «séquences d'apprentissage» impliquent une gradation méthodique, une véritable «programmation» de la matière à enseigner.

Autrement dit, il conviendrait d'établir un plan des progressions à l'intérieur du cycle des apprentissages élémentaires, de prévoir l'échelonnement des différentes étapes et de créer, à chaque stade, une série d'épreuves objectives de contrôle des acquisitions. Ainsi, régulièrement, chaque «période d'apprentissage» serait suivie d'une pause, de manière à :

1° faire le point des acquisitions, vérifier si elles sont parfaitement assimilées ;

2° déceler les lacunes, repérer les «effacements» (leur nature et leur importance) ;

3° envisager les méthodes et les procédés de rattrapage afin de colmater les brèches et de surmonter les difficultés non encore vaincues.

4° Etablir des bilans réguliers d'avancement. La fusion des deux années actuellement séparées constituerait une seule unité pédagogique. Ainsi, devenu inutile, disparaîtra l'examen de passage et avec lui la meurtrière hécatombe dont il est responsable au seuil de l'école primaire. Ainsi, au constat de la répartition des réussites et des échecs par référence aux exigences contestables imposées au terme de l'année scolaire, se substitueraient, échelonnées de palier en palier, les seules courbes de réussite marquant les conquêtes progressives de groupes d'élèves en marche vers la maîtrise des techniques de base.

3.6 Classes d'adaptation

Eventuellement, selon les nécessités, les établissements scolaires d'une certaine importance pourraient être amenés à créer l'une ou l'autre classe d'adaptation. Celle-ci aurait pour mission d'apporter une aide passagère aux enfants momentanément en difficulté dans un secteur particulier d'apprentissage afin de faciliter leur réinsertion dans le groupe d'élèves en cours normal de progression. Au degré suivant, la lecture deviendra une technique d'information, de documentation dont on observera et stimulera le développement progressif.

Vers 10-11 ans, la lecture s'intégrera de plus en plus à tous les enseignements ; on insistera sur les techniques de compréhension et on évaluera à l'aide d'épreuves bien choisies les niveaux atteints par les écoliers.

3.7 La lecture après l'école primaire

L'apprentissage de la lecture est loin d'être terminé à la sortie de l'école primaire. Même pour ceux qui entament l'enseignement secondaire général, il y a

lieu de compléter et de perfectionner les techniques d'énonciation et de compréhension, de développer le sens critique, le goût de la lecture, la recherche et la sélection de l'information utile, la rapidité d'appréhension du sens d'un texte. L'analyse rigoureuse du contenu, l'établissement des premiers jugements critiques, éthiques ou esthétiques doivent aussi retenir l'attention des professeurs et faire l'objet d'exercices nombreux.

Les niveaux atteints en lecture par les élèves de l'Enseignement technique et professionnel sont généralement faibles. Les lectures que choisissent ces adolescents sont trop souvent d'une grande banalité ou d'un niveau médiocre.

Un effort est entrepris actuellement pour réconcilier ces adolescents avec la vraie lecture. On souhaiterait surtout parvenir à éveiller leur intérêt et à leur donner le goût du livre.

4 Résumé

On peut considérer que les essais entrepris en Belgique s'efforcent de développer la pensée et le langage, la perception spatiale et temporelle, les activités psycho-motrices, la motivation pour la lecture dès l'école maternelle.

Des structures plus souples, plus individualisées, commencent à s'élaborer afin d'étaler dans le temps et d'améliorer le rendement du premier apprentissage de la lecture.

Les enseignants belges prennent de plus en plus conscience que la maîtrise de la lecture n'est acquise qu'au terme d'un apprentissage continu, progressif, poursuivi patiemment pendant toute la scolarité. Puisqu'une grande partie des possibilités d'intégration sociale, professionnelle et éducative de l'adulte en dépend, l'épanouissement et l'efficience que procure la lecture valent largement cet effort qui déborde le cadre scolaire et concerne les mesures sociales et les préoccupations culturelles favorables à la pratique de la lecture.

Bien entendu, l'extension et la précision des objectifs, le désir d'améliorer les techniques d'apprentissage de la lecture posent de nouveaux problèmes ; ils exigent une meilleure préparation des maîtres, une collaboration plus fructueuse avec les familles, une évaluation plus objective des résultats obtenus, une recherche scientifique des facteurs fondamentaux qui suscitent la réussite ou l'échec, la prise en considération des temps d'acquisition, l'étude attentive et sage des procédés d'accélération de la lecture, la classification hiérarchique des difficultés de compréhension des textes, l'adaptation personnalisée des objectifs et des procédés aux aptitudes, aux motivations mouvantes et aux capacités diverses de nos écoliers.

3.2 *L'apprentissage de la lecture en Belgique*

Le Professeur J. Burion, après une esquisse historique de l'enseignement de la lecture en Belgique, rappelle que cet enseignement a été fortement influencé par les travaux du Docteur O. Decroly qui ont abouti à l'élaboration, sous des formes diverses, de la méthode idéo-visuelle souvent appelée méthode globale. Le fameux *Plan d'études de 1936* a officialisé cette méthode. Elle est fonctionnelle, partant des intérêts de l'enfant et naturelle, allant de la langue parlée à la langue écrite. Actuellement, on se rend mieux compte que précédemment de quatre choses au moins.

1 L'apprentissage de la lecture suppose des dispositions sensori-motrices, intellectuelles et affectives dont il importe d'assurer le développement. Ce sont les prérequis. Les classes «maternelles» auront à s'en préoccuper.

2 Tous les enfants n'atteignent pas ensemble, à l'âge officiel de 6 ans (début de la scolarité obligatoire), le niveau de maturation leur permettant d'aborder avec succès l'apprentissage de la lecture. Il faut donc admettre des traitements pédagogiques différentiels.

3 L'apprentissage de la lecture peut être analysé et donner lieu à la définition d'objectifs précis susceptibles de contrôles.

4 L'apprentissage de la lecture doit s'étendre sur trois années au moins. Et, au-delà de ces dernières, il faut prévoir un entraînement permanent au «lire» et une culture du goût de la «bonne lecture».

3.2 *Lesenlernen in Belgien*

Nach einem kurzen historischen Überblick weist Professor J. Burion darauf hin, daß der Leseunterricht in Belgien stark von den Arbeiten Doktor O. Decrolys beeinflußt wurde ; diese führten auf verschiedenen Wegen zur Erarbeitung der ideo-visuellen Methode — häufig Ganzheitsmethode genannt. Dank des berühmten *Studienplanes von 1936* erlangte diese Methode ihre offizielle Anerkennung. Sie ist funktionell, ausgehend von den Interessen des Kindes, und natürlich, indem sie von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache hinführt. Zur Zeit ist man sich über 4 Punkte weit besser im Klaren als zuvor :

1 das Lesenlernen setzt senso-motorische, intellektuelle und gefühlsmässige Veranlagungen, deren Entwicklung gefördert werden muß, voraus. Dies sind die wichtigsten Voraussetzungen, mit deren Erfüllung sich die Kindergärten zu befassen haben werden.

2 Alle Kinder erreichen nicht gemeinsam, bis zum offiziellen Schulbeginnalter von 6 Jahren (Schulpflichtbeginn), die zum erfolgreichen Lesenlernen erforder-

liche Reife. Es müssen demnach unterschiedliche pädagogische Behandlungen vorgesehen werden.

3 Der Leselernprozess kann analysiert werden und zur Definierung präziser Ziele, die zu Kontrollen geeignet sind, Anlaß geben.

4 Das Lesenlernen soll sich über mindestens 3 Jahre erstrecken. Danach muß das Lesen ständig geschult und der Sinn für «gute Lektüre» geweckt werden.

3.2 *Teaching Reading in Belgium*

After a brief historical survey of how reading has been taught in Belgium, Professor J. Burion points out that teaching in this field has been greatly influenced by the writings of Dr. O. Decroly. This has led to a new approach to reading and, in particular, to the creation of the «ideo-visual» or «look and say» method which was officially adopted by the famous *1936 Study-Programme*. Such a method is both functional and natural : its starting point is what interests the child, which means spoken language precedes written language. Today, at least four points are more clearly understood than in the past.

1 Learning to read involves certain motor, intellectual and emotional responses which require training. Kindergartens should be entrusted with the task of developing these prerequisites.

2 All children of six (age at which compulsory schooling begins) have not yet reached the level of maturity which would enable them to undertake reading successfully. Different remedial approaches must be applied to individual cases.

3 The process of learning to read can be analysed. This analysis should make it possible to formulate a certain number of precise and tested goals of reading instruction.

4 Reading should be spread over at least three years and after this initial phase, care must be taken to make reading a permanent activity and to give children a taste for good books.

3.3 *L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE AU QUEBEC*

par Claude Langevin, université Laval à Québec (Canada)

L'enseignement de la lecture au Québec francophone est régi par le programme-cadre de l'enseignement du français lancé en septembre 1969 et qui, tout au moins pour le niveau élémentaire, est laconique et sibyllin dans ses objectifs comme dans les moyens qu'il propose pour les atteindre.

«A la fin de l'école élémentaire, lisons-nous en lettres grasses, l'écolier doit avoir acquis l'habitude et le goût de la lecture.»

Quant aux moyens, ils sont proposés sous quatre rubriques dont on ne voit ni l'articulation génétique, ni la structuration logique.

Voici cependant la liste, brève et incomplète, des moyens proposés :

a) *Apprentissage de la lecture :* En règle générale, l'enfant parcourt en un an les étapes de l'acquisition des mécanismes fondamentaux de la lecture.

b) *Lecture silencieuse :* Exercices de compréhension de textes lus des yeux seulement (sans remuer les lèvres) afin d'habituer l'écolier à lire aussi rapidement et efficacement que possible.

c) *Lecture dirigée :* Exercices sur le maniement du dictionnaire, la manière de consulter un livre, la recherche à la bibliothèque, la rédaction de fiches.

d) *Initiation à la lecture* d'ouvrages à la portée des enfants et lecture personnelle, en classe, à la bibliothèque et à la maison.

C'est tout.

Mais l'heure n'est pas de critiquer, mais plutôt d'essayer de dire comment effectivement on enseigne la lecture au Québec francophone. Trois grands chapitres : pré-apprentissage, apprentissage et post-apprentissage.

Quelques remarques s'imposent. Au Québec, les termes de pré-apprentissage et de post-apprentissage de la lecture ont peu de signification.

En effet, après avoir consulté les grands théoriciens, pédagogues, auteurs et utilisateurs de méthodes de lecture au Québec, j'en suis arrivé à la conclusion que pour délimiter très précisément dans le temps, la durée et l'extension de ces trois moments du développement du comportement lexique d'un enfant, il fallait d'abord bien définir :

a) ce que c'est que lire ;
b) ce que c'est qu'apprendre à lire ;
c) ce que l'on apprend quand on apprend à lire ;
d) ce que l'on sait faire quand on sait lire ;
e) ce que l'on fait une fois qu'on a appris à lire ;
f) ce que l'on ne fait pas et ce que l'on peut faire avant de savoir lire.

Deuxième considération : les auteurs des méthodes m'ont toutes dit — car ce sont des femmes — que l'apprentissage de la lecture se faisait «tout le temps», pendant toute la durée de l'élémentaire et même au-delà.

C'est qu'au Québec, le savoir-lire est considéré comme un comportement qui rejoint trois autres aspects de la communication : savoir-écouter, savoir-parler et savoir-écrire. «Il appartient à l'école, dit le programme-cadre, de placer l'enfant dans les conditions où naturellement on parle et on écrit, où naturellement on écoute et on lit...»

Troisième considération : toute division en trois étapes clairement tranchées de pré-apprentissage, d'apprentissage et de post-apprentissage est aléatoire et superficielle tant que les méthodes de lecture ne se seront pas transformées en programmes de lecture, notion beaucoup plus étendue que la précédente qui implique une réorganisation de l'enseignement et de l'école pour être efficacement traduite dans la réalité pédagogique et scolaire. Cette notion tout américaine, très behavioriste il va sans dire, ne déplaît pas aux Québécois. Elle a la faveur des théoriciens et des méthodologistes de la lecture dans «ce pays qui pense américain et qui parle français» (*Gilson*). L'influence de la taxonomie de Bloom est fort grande dans le monde pédagogique québécois ; l'évaluation du comportement lexique ne peut y échapper.

Dernière considération : étant donné l'évolution rapide de la pédagogie du français et de la lecture au Québec, nous exposerons d'abord brièvement comment le Ministère de l'Education a traduit en termes qui se veulent pratiques l'objectif et les moyens d'enseignement de la lecture. Puis, parce qu'à elles deux elles couvrent près de 85 à 90 % des écoles élémentaires du Québec francophone, nous parlerons des méthodes Dynamique et Sablier.

A Le programme-cadre et la lecture au Québec

Dans ce qu'il appelle les «Cahiers d'accompagnement» du programme-cadre, le Ministère de l'Education du Québec propose une sorte d'explication pratique des objectifs et des moyens d'enseigner la lecture à l'élémentaire.

a) Pré-apprentissage

Le programme-cadre s'adressant aux enseignants du niveau élémentaire ne traite pas spécifiquement de la maternelle et des activités de pré-apprentissage qu'on s'attend à y trouver. Pour les connaître, il faut consulter le fascicule «Langage et littérature» à la maternelle (1969). Parmi les objectifs destinés à «développer chez l'enfant les habiletés nécessaires à une utilisation fonctionnelle du langage» (habiletés d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture), on trouve, sous la rubrique «lire», la liste suivante :

1 Développer chez l'enfant l'attention, la discrimination et la mémoire visuelles : le rendre attentif à tout ce qu'il peut voir ; l'amener à reconnaître et à décrire les ressemblances et les différences de formes, de couleurs, de grandeurs et de positions dans les objets et les symboles visuels, deux à deux

d'abord puis dans des séries organisées de gauche à droite ; l'amener à se rappeler ce qu'il a vu (mémoire immédiate et différée) et à le comparer à du nouveau, de l'identique et du différent.

2 Développer son habileté à lire des images, c'est-à-dire à les comprendre, à les ordonner chronologiquement, à les décrire et à les interpréter.

3 Développer sa mémoire des idées et des faits : rappel d'histoires déjà entendues et d'expériences racontées avec et sans images.

4 L'amener à comprendre que les textes écrits ont une signification et une utilité.

5 Développer son intérêt et son goût pour la lecture par des activités d'écoute dont il tire profit sur le plan de l'information ou de l'agrément.

6 L'amener à reconnaître certains mots significatifs pour lui.

Comme on le voit, ces objectifs très généraux se rapportent néanmoins à des activités proches du comportement lexique. On comprendra que les jardinières d'enfants de 5 ans, au Québec, se divisent en deux groupes : les unes préconisent l'emploi d'un matériel commercial ou conçu par elles, pour préparer l'enfant à l'apprentissage de la lecture. Quelques-unes d'entre elles nous déclarent d'ailleurs avec un certain orgueil professionnel qu'elles «enseignent les prérequis». L'autre groupe refuse carrément l'intrusion, dans leurs classes, de tout matériel de prélecture. Cette division en rejoint une autre, qui rassemble à peu près les mêmes adeptes et qui se base sur les objectifs mêmes de la maternelle : pour les unes cette dernière est une préparation à la situation scolaire de première année, pour les autres elle est une occasion de socialisation et de développement de la personnalité de l'enfant.

Il est aisé d'en déduire que cela se transpose sur le genre d'activités de prélecture que l'on peut faire dans l'un et l'autre type de maternelles.

Tout cela n'est pas exhaustif. Il y a encore toutes les activités rangées sous les objectifs «écouter-parler-écrire» qui cherchent à développer chez l'enfant des comportements et des habiletés reliés de très près aux activités de pré-apprentissage de la lecture.

L'intérêt de ces objectifs et moyens grandit lorsque l'on constate que l'un des deux cahiers d'accompagnement du programme-cadre, parus en mai 1970 et traitant du savoir-lire, reprend en d'autres termes tout le problème de la préparation à la lecture en première année, donc à 6 ans, après une année de maternelle (95 % de la population enfantine). Pourquoi reparler alors «de prérequis nécessaires pour mener à bien l'apprentissage de la lecture» ? Est-ce prématuré de commencer l'apprentissage de la lecture au début de la première année, à 6 ans ? La maternelle, au Québec, ne remplit-elle pas suffisamment son rôle d'école préparatoire, de pré-scolaire ? Est-ce le souci de prévenir ce qu'au fond on ignore, c'est-à-dire le nébuleux syndrome de dyslexie ? Le cahier d'accompagnement qui traite du savoir-lire chez les 6 et 7 ans, explique bien que «même si au niveau de la maternelle, certains exercices sensori-moteurs ont contribué au développement

de l'enfant, au début de la première année de scolarité, il faut prévoir encore les exercices qui assureront et développeront les prérequis à l'apprentissage de la lecture». Quels sont ces prérequis bénéfiques ? La liste est plus courte que celle, comprenant près de 60 rubriques, des grands auteurs américains :

— la maîtrise du schéma corporel
— la symbolisation dans la vie quotidienne
— l'organisation temporelle
— l'organisation spatiale
— l'expression spontanée et correcte
— une bonne articulation
— la représentation d'ensembles...

Cette précaution du programme-cadre répond à un des grands principes remis en valeur dans le monde pédagogique québécois, celui de l'individualisation de l'enseignement, correspondant à l'individualité des modes et rythmes d'apprentissage que l'on trouve dans tout groupe d'enfants d'un même âge chronologique.

Le centre de la pédagogie individualisée au sein d'un groupe, c'est, dit le programme-cadre, de la maternelle au niveau secondaire et même collégial, *la situation*, seul moyen d'éviter la dispersion tout en faisant appel à toutes les initiatives et capacités de chaque enfant.

Tout cela, dit le programme-cadre doit aider l'enfant à se poser le problème de la lecture, à lui trouver une place dans le monde de la communication, monde dans lequel la nouvelle pédagogie du français au Québec cherche constamment à baigner et à faire vivre l'enfant en lui faisant appliquer les habitudes mentales nécessaires à chacun des aspects de la communication, habiletés qui, pour la lecture par exemple, se définissaient autour de la capacité d'observer, d'isoler, de classifier, de sérier, d'ordonner et d'associer l'information reçue par les sens, de discerner les relations spatio-temporelles, d'établir des rapports de différence ou de similitude, etc...

C'est le renforcement de toutes ces aptitudes et leur développement d'articulation et de coordination du code, c'est-à-dire du système de signes qu'on emploie dans la langue écrite. Et quelle que soit la méthode, l'enfant doit, tout au long de l'apprentissage proprement dit, être amené à conjuguer étroitement audition, vision et fixation par l'écriture. Par imprégnation systématique, les mémoires auditive, visuelle et graphique se développent simultanément et se prêtent un mutuel appui.

Ce n'est que lorsque l'enfant aura acquis la maîtrise du code, c'est-à-dire lorsque la vue des signes écrits le conduira sans effort du décodage au contenu, à la réalité que ces signes expriment, qu'il saura lire, goûter et apprécier ce qu'il lit. On le voit, le programme-cadre n'impose aucune méthode en particulier, n'en préconise aucune au détriment de toute autre, ne fournit pas non plus explicitement de critères d'évaluation des méthodes.

Mais l'objectif central demeure : en règle générale, l'enfant parcourt en un an les étapes de l'acquisition des mécanismes fondamentaux de la lecture. Qu'en

est-il au juste ? Pour des raisons fort diverses, que d'autres avec nous ont étudiées en d'autres pays, la proportion d'enfants qui apprennent effectivement à lire en un an au Québec varie de 35 à 85 % d'une classe à l'autre, d'une école à l'autre, d'une région à l'autre. N'en cherchons pas ici les causes, mais quelques explications plausibles :

1 Tout d'abord, le choix des méthodes n'est pas ou très rarement de la responsabilité ou de l'initiative des maîtres. La décision relève d'un des secteurs administratifs de l'école ou du conseil scolaire, dans le monde de l'information écrite qui permettrait à l'enfant d'entreprendre l'apprentissage de la lecture avec confiance et d'en faire son propre succès.

Le problème de la lecture posé, l'enfant acceptera mieux les situations d'apprentissage susceptibles de l'aider à le résoudre. Il sait où il va, quelle solution il cherche ; il est dès lors en état de recherche, prêt à apprendre.

* * *

b) L'apprentissage proprement dit de la lecture

Après avoir défini le savoir-lire pour le jeune enfant de 6-7 ans comme une double capacité, celle de transformer un message visuel en message sonore et celle de saisir le sens d'un message graphique à travers un système de signes dont il découvre peu à peu les règles, le programme décrit très brièvement les cadres dans lesquels se fait cette découverte : sur le plan du code et sur le plan du contenu. Or, sur ces deux plans, apprendre à lire implique que l'enfant sente et saisisse la correspondance qui existe entre la langue qu'il entend et celle qu'il parle puis bientôt entre celle-là et celle qu'il voit et qu'il écrit.

Et pour le programme-cadre il n'y a que deux types de méthodes pour amener l'enfant à cette prise de conscience : ou bien l'on part du langage organisé de l'enfant pour en découvrir les articulations naturelles en procédant des plus grandes unités aux plus petites, ou bien l'on part des plus petites unités du langage de l'enfant pour remonter graduellement aux plus grandes et parvenir à l'ensemble que constitue la phrase.

Le choix fait, selon les raisons qui ont amené le choix, et selon qu'il s'agit d'un changement ou du statu quo, que cela soit désiré ou non, les maîtres offriront plus ou moins de résistance au changement. Cela n'est pas sans influence sur l'atmosphère de la classe lors des leçons de lecture.

2 Depuis une décennie environ, nous assistons, au Québec, à une querelle entre les méthodes de lecture qu'il est facile de considérer comme le bouc émissaire de tous les problèmes d'enseignement ou de rentabilité de l'enseignement de la lecture. La grande majorité des maîtres ont appris à lire selon une méthode dite «traditionnelle», à caractère phonique et syllabique. Leur formation pédagogique — nous y reviendrons — ne les a guère éveillés au problème des méthodes de lecture. Le programme-cadre, qui en est à sa deuxième année

d'application, n'est pas observé dans toute la Province. Plusieurs maîtres ont dû changer de méthode d'enseignement de la lecture jusqu'à trois fois en 10 ans. Quelques conseils scolaires exigent des candidats à l'enseignement élémentaire qu'ils aient suivi des sessions d'initiation en vue d'enseigner telle ou telle méthode. Au Québec, les déménagements se font surtout le 1er mai, ce qui amène nombre d'enfants à changer d'école, de paroisse, de ville même, et cela équivaut souvent à changer de méthode de lecture à un moment critique de l'apprentissage. Enfin, bien des maîtres croient que c'est le livre de lecture qui apprend à lire aux enfants, oubliant que c'est la pensée directrice de la méthode qui doit inspirer chaque leçon de lecture.

3 La formation des maîtres, avons-nous dit, ne les a guère sensibilisés aux problèmes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture. Ne sachant pas, en effet, quelle méthode ils auraient à utiliser, on ne les renseignait guère sur les différentes méthodes en usage au Québec. Ce n'est que depuis quelques années que se donnent des cours aux futurs maîtres et aux maîtres en recyclage.

L'intérêt pour ces cours va grandissant car, pour beaucoup de maîtres, c'est la seule occasion qu'ils ont de s'initier à une pédagogie intégrée de la lecture dans le cadre du nouveau programme de français élémentaire.

4 Il reste cependant une quatrième et dernière considération qui fait bien comprendre le mot de «révolution tranquille» et le concept de «programme-cadre».

La chose n'est pas facile à décrire car elle atteint au cœur le peuple québécois : il s'agit du problème de la langue française au Québec.
Menacée par le macrocosme économico-linguistico-culturel anglophone, la langue franco-québécoise l'est aussi et surtout par en-dedans et dans sa plus profonde raison d'être.

C'est devant ce problème que le Ministère de l'Education a lancé en 1968 le programme-cadre de l'enseignement du français en confiant aux maîtres la survie et l'amélioration de la langue maternelle du 85 % de la population du Québec qui se déclare francophone mais qui, en grande majorité, baragouine une langue patoisante, à l'articulation relâchée, aux structures syntaxiques et stylistiques anglicisées, avec un vocabulaire tiré ou imité de l'anglais que d'ailleurs les Anglais eux-mêmes ne comprennent pas.

Le tableau paraît peut-être sombre, mais le problème numéro un de l'enseignement du français au Québec réside dans ce fait : la langue française, sous sa forme écrite, dans les manuels de littérature, de textes choisis, ou même dans les manuels d'histoire, de géographie, de physique, etc, est, en qualité, d'un niveau trop élevé par rapport au langage oral de la majorité des Québécois de tous âges et même de toutes conditions. Plus il monte dans l'échelle économique et même sociale, plus le Québécois francophone est sollicité d'abandonner sa langue maternelle pour l'anglais, et cela au profit de son budget et de sa promotion.

La motivation à apprendre le français — surtout à le lire et à l'écrire — est donc très faible chez un bon nombre de nos concitoyens. Le français écrit n'est pas leur langue, c'est la langue des autres, des Français de France, avec leur littérature des temps passés, écrite dans une langue qu'on veut bien essayer de comprendre dans les films mais qui ne peut servir actuellement au Québec. Le français écrit est, au Québec, une langue étrangère.

Le coup de barre fut le «programme-cadre», «dernière chance du français au Québec», a pu dire le Ministre de l'Education lors de son lancement.

Dans cette optique, l'apprentissage du savoir-lire est construit sur l'enchaînement sans cassure d'une série d'actions qui conduiront l'enfant du langage pensé, exprimé oralement à la langue écrite à décoder pour retrouver le message sous sa forme fonctionnelle.

De matière scolaire qu'elle était avant le programme-cadre, la lecture devient une autre manière d'apprendre, de s'informer, de savoir, une autre forme d'écoute, *l'écoute visuelle*, essentielle à l'homme de l'ère technologique. Le Québec s'y engage de toutes ses forces. L'enjeu ? Une place au soleil de l'Amérique.

* * *

c) Le post-apprentissage

Le *post-apprentissage* ne manquera pas de soulever quelques problèmes dont la solution n'est pas facile à trouver.

Car l'objectif de l'enseignement de la lecture ne se borne pas à faire acquérir un mécanisme de décodage. Il ne s'agit là, en fait, dit le cahier d'accompagnement intitulé «Le savoir-lire dans les classes des 8-9-10 et 11 ans», que d'un point de départ, nécessaire certes, mais nettement insuffisant. A la fin de l'école élémentaire l'écolier doit avoir acquis l'habitude et le goût de la lecture. Ce goût et cette habitude ne peuvent naître et se développer que dans diverses situations naturelles où l'enfant aura à lire et lira effectivement avec intérêt et profit. Or, à notre avis, ces derniers critères ne peuvent jouer que si deux conditions fondamentales sont remplies dès le départ et tout au long de l'apprentissage de la lecture.

Tout d'abord, il faut que le mécanisme de décodage soit bien acquis et intégré par l'enfant. Trop souvent on est porté à croire que les enfants n'aiment pas lire parce qu'ils manquent d'intérêt. Il est presque impensable de croire qu'un enfant ne soit pas intéressé à lire — comme d'ailleurs à parler, à écouter et à écrire. S'il n'aime pas lire, c'est avant tout parce qu'il ne sait pas lire, parce qu'il ne lit pas suffisamment vite ou parce qu'il ne comprend pas ce qu'il lit.

Puis, il faut que toute situation où l'enfant a quelque chose à lire réponde à l'un au moins des objectifs suivants :

communiquer avec autrui ;
chercher un renseignement précis avec un but précis lié à l'information ou à la connaissance ;
se récréer par une lecture personnelle.

La démarche pédagogique proposée par le programme-cadre se décompose en étapes :

1 le choix de la situation
2 le choix des buts
3 l'élaboration
4 la réalisation
5 l'évaluation
6 les exercices de correction et d'enrichissement
7 la remise en situation.

Cela doit s'exercer à l'occasion de toute activité de communication comme le journal scolaire, le bulletin de nouvelles, la correspondance, le rapport, le résumé, le scénario, le livre de bibliothèque scolaire, municipale ou personnelle.

Les exercices préconisés aux fins de correction et d'enrichissement sont de trois ordres et se rattachent essentiellement au continu linguistique et au contenant graphique : le mot, la phrase et les phénomènes para-lexiques.

Quelques «habiletés» plus précises sont données en exemple. Ainsi pour le mot, on propose de former des composés, d'identifier des synonymes, de faire de la suffixation, de trouver le sens, l'homonyme, les syllabes, d'identifier les homographes, etc.

Sur le plan de la phrase, deux «habiletés» de base sont à signaler : comprendre littéralement et interpréter.

Quant aux phénomènes para-linguistiques, il s'agit de développer le savoir-lire dans toutes les manifestations du langage écrit autres que le texte suivi : l'index, le dictionnaire, les références, les catalogues, la lecture rapide, etc.

Il importe de souligner que chaque exercice doit développer une habileté précise, atteindre un objectif déterminé et changer un aspect du comportement linguistique et lexique de l'enfant, non d'une façon linéaire mais concentrique, en profondeur et en extension, car la lecture étant une habileté essentielle à toutes les matières au programme, les occasions de la pratiquer se présentent à tout moment en classe. Voilà pourquoi, dans l'idée du programme-cadre, la lecture n'est plus une matière scolaire dont un seul professeur est responsable, ou qui ne s'enseigne qu'à telle heure précise de tel jour de la semaine. La lecture est communication. La lecture est action, voire même une agression, comme l'a dit un pédagogue américain.

B Deux méthodes d'apprentissage de la lecture au Québec

La «Dynamique» et le «Sablier» sont actuellement les méthodes les plus utilisées au Québec. La raison fondamentale de cette vogue nous apparaît la suivante : ces deux méthodes se présentent avant tout comme des méthodes d'intégration de la lecture dans le grand complexe de la communication et de la pédagogie renouvelée du français telle que le préconise le programme-cadre.

Toutes deux ont compris que, pour apprendre et savoir lire efficacement, l'enfant

doit acquérir des habiletés de plus en plus fonctionnelles en décodage mais aussi, et peut-être surtout, en prise de conscience des principales articulations qui constituent la langue française orale et écrite, la forme écrite permettant d'arrêter, de fixer le message pour des fins d'objectivation, d'observation méthodique, de manipulation, d'analyse, d'imitation, de création, etc.

Ce n'est qu'en travaillant constamment sur ce double plan que l'intégration dont nous parlons peut se faire progressivement. Et elle seule permet vraiment d'apprendre à lire et de lire avec profit.

Voyons maintenant, comment on pourrait décrire les deux méthodes sous les trois chefs : pré-apprentissage, apprentissage et post-apprentissage.

a) Pré-apprentissage

Ni la Dynamique ni le Sablier n'ont de directives précises et systématiques à suggérer aux jardinières d'enfants de 5 ans. Cependant, la Dynamique vient de publier une série de fiches de pré-apprentissage et le Sablier a édité de semblables fiches en refusant de les laisser appeler, comme beaucoup de jardinières le font, des fiches Pré-Sablier. A travers toutes sortes d'activités, dans les domaines de la psycho-motricité, du schéma corporel, du rythme, des perceptions auditives et visuelles et du langage, les auteurs du Sablier valorisent celles qui exercent et affinent la discrimination et le sens de la succession des phonèmes dans la chaîne parlée.

Le véritable pré-apprentissage lexique se situe plutôt au niveau du matériel que chaque méthode fournit à l'enfant avant de le lancer dans l'exercice des activités caractéristiques de chacune des méthodes.

Pour la méthode Dynamique, ce matériel de base consiste en une quinzaine de phrases que l'enfant doit mémoriser et apprendre à reconnaître visuellement. Pour le Sablier, c'est, pour chaque phonème, une comptine, un conte, un ensemble de phrases, de mots ou de syllabes, tirés soit du matériel fourni par le manuel, soit du langage oral spontané du groupe d'enfants.

Le pré-apprentissage consiste donc, pour ces deux méthodes, en une période d'imprégnation : visuelle, pour la Dynamique, auditive, pour le Sablier. Au cours de cette imprégnation, l'enfant est amené, par l'observation et l'analyse, à saisir le rapport langage oral - langage écrit. Dans la Dynamique, ce rapport est d'abord saisi sur le plan de la phrase, puis au niveau du mot, à celui de la syllabe et enfin à celui des groupes de lettres et des lettres correspondant aux sons.

Pour le Sablier, la relation fondamentale est le rapport phonème-graphème. Par imprégnation, par systématisation, utilisant au maximum les mémoires auditive, visuelle et graphique de l'enfant, on amène celui-ci à saisir le système du codage propre à la langue écrite, de la phrase à la syllabe avec la Dynamique, du graphisme au mot et à la phrase avec le Sablier.

En fait, toutes deux ont un matériel de départ global ou, mieux, syncrétique. La démarche analytique fonctionne par palier dans la Dynamique : phrase-mot-

syllabe, et l'aspect syncrétique s'appuie sur la commutation et la généralisation, d'un palier inférieur à un palier supérieur. Dans le Sablier, la démarche est concentrique, également mixte, analytique et synthétique, partant de l'écoute à l'expression orale, en utilisant un phonème-vedette comme inducteur d'analyse auditive et visuelle et de synthèse orale, racines premières de la lecture et de l'écriture.

La tâche principale du maître varie donc essentiellement d'une méthode à l'autre. Dans la Dynamique, il doit faire prendre conscience à l'enfant qu'à chaque mot et qu'à chaque syllabe de chaque mot correspond une série de sons alors que dans le Sablier l'enfant est constamment mis en face de la diversité des graphèmes correspondant à chacun des 36 phonèmes de la langue orale.

Considéré sur un plan purement matériel, il apparaîtrait donc que le pré-apprentissage durera plus longtemps avec la Dynamique, alors que sur le plan plus pédagogique, c'est avec le Sablier qu'il sera effectivement plus long, quoiqu'il s'avère très difficile de bien distinguer, dans l'une comme dans l'autre de ces deux méthodes, ce qui est pré-apprentissage et apprentissage proprement dit.

b) Apprentissage

Nous définirons et décrirons brièvement sous ce terme ce que chaque méthode fait faire à l'enfant, à partir du matériel de base qu'elle lui fournit ou qu'elle lui fait produire, pour l'amener à une lecture fonctionnelle, à ce que le Sablier appelle fort joliment «l'éclosion de lecture».

Pour plus d'objectivité, laissons parler les auteurs de nos deux méthodes. En **Dynamique**, avons-nous dit, l'élève doit franchir les étapes suivantes :

1) Phase de découverte et de fixation :
   a) Palier de la phrase :
      - reconnaissance de la phrase-type parmi d'autres
      - lecture de la phrase-type
   b) Palier du groupe fonctionnel ou du mot :
      - repérage du mot ou du groupe dans la phrase
      - reconnaissance du mot ou du groupe hors de la phrase
      - lecture du mot
      - écriture avec modèle
      - visualisation des mots les plus faciles par le sens et par la graphie
   c) Palier de la syllabe :
      - repérage de la syllabe à l'intérieur du mot
      - reconnaissance de la syllabe hors du mot
      - lecture de la syllabe
      - formation de nouveaux mots et lecture de ces mots
      - lecture de la syllabe
      - formation de nouveaux mots et lecture de ces mots
      - lecture de la syllabe

- écriture de mémoire d'un nombre de plus en plus grand de mots (au niveau des mots des phrases-types et des mots nouvellement formés).

2) Phase de fixation élargie :

Après six mois, cette phase est ordinairement bien amorcée. A partir des acquisitions déjà faites à travers le matériel fourni par les phrases-types, grâce à la commutation des mots et des syllabes, la reconnaissance visuelle et la transcription orale s'étendent à tout le système syllabique, progressivement il va sans dire. D'une façon méthodique, le maître veille constamment à ce que chaque enfant, à son rythme, soit petit à petit confronté à l'ensemble des principales articulations qui constituent notre système écrit. Manipulation, travail sur les textes du manuel, sur des textes d'enfants ou sur des textes de fixation sont autant de moyens d'assurer la prise en conscience du système pour la plupart des enfants. C'est une étape de classification intense qui amène à la généralisation, déclenchant elle-même la lecture efficace.

C'est l'étape-clef et le moment critique de la méthode Dynamique, car le système syllabique français n'est pas des plus faciles à apprendre, à structurer, à saisir et à intégrer dans le comportement lexique de base qu'est le décodage. Il n'est guère plus facile sur le plan du transcodage oral-écrit.

Toute carence à ce palier hypothèque le développement de la lecture, d'où la nécessité, en Dynamique, de contrôles fréquents en habiletés d'observation, de manipulation, de discrimination, de commutation et de transcription.

Parallèlement, s'élaborent et se pratiquent de nombreuses activités reliées à la compréhension des phrases, des groupes fonctionnels et des mots, ainsi qu'une approche informelle à l'analyse des fonctions des mots dans la phrase et toutes sortes d'exercices linguistiques d'homonymie, d'étymologie, etc.

L'essentiel, dans la période d'apprentissage selon la méthode Dynamique, nous apparaît donc être d'amener l'enfant par l'analyse déductive à la saisie du rapport langage oral - langage écrit par le biais de la syllabe.

Quant au **Sablier**, c'est par le mouvement concentrique synthèse-analyse-synthèse, centré sur un phonème-vedette par semaine, et qui dure tout au long de l'apprentissage, année après année, qu'on met l'enfant devant le «grand tout» du monde graphique qui lui est constamment présenté comme le pendant visuel de son propre «grand tout» oral spontané.

L'aspect matériel de la période apprentissage chez le Sablier est ce que les auteurs appellent la semaine-type Sablier.

Les 5 idées pivots du Sablier : son, mot, phrase, texte, contrôle, unifient toutes les activités possibles relativement à l'enseignement du français, oral et écrit, mais se diversifient et s'enrichissent selon le degré d'autonomie des élèves. Les manuels proposent un reflet universel de culture, invitant à une imprégnation orale et notionnelle, par un dépaysement dans le temps et l'espace, sous forme

de récits que l'on fait dramatiser, rythmer, mémoriser, chanter. La pédagogie active, reliée au journal de classe, s'adapte à son tour au milieu où évolue le groupe d'élèves en apprentissage.

La semaine-type Sablier se présente sous la forme suivante :

1er jour : la comptine et le son-vedette :

- Présentation
- Recherche du rythme
- Mime
- Recherche du phonème dans la comptine
- Découverte des «costumes» du phonème (1)
- Ouverture du «placard» (où seront placés ces costumes)

Exercices écrits :

- Copie de la comptine
- Illustration

Autres exercices, une semaine après l'autre :

- Ménage des placards
- Reconnaissance de rythmes
- Révision des comptines.

2e jour : Les mots (vocabulaire actif des enfants) :

- Recherche de mots contenant le phonème de la semaine
  - dans les prénoms des élèves
  - dans d'autres prénoms
  - dans des mots que l'on connaît
  - dans des groupes de mots
- Epellation phonétique
- Les mots-outils (locutions, prépositions, formes verbales courantes)
- Agrandissement du placard avec les nouveaux costumes rencontrés

Exercices écrits :

- Copie des mots trouvés
- Copie des placards
- Illustration de mots

Exercices annexes :

- Récitation de la comptine de la semaine
- Lecture sondage des mots
- Etablissement de la liste des mots correspondant aux phonèmes de la semaine.

3e jour : Les phrases de la vie courante :

- Recherches de phrases
- Ecriture d'une phrase après l'autre au tableau :
  - les enfants donnent ce qu'ils connaissent
  - recherche du phonème dans la phrase
  - lecture de la phrase et recherche des faits grammaticaux
- Mime :

  l'enfant qui a trouvé la phrase mène le jeu et organise le mime

Exercices écrits :

- Analyse structurale d'une phrase
- Dictée élective des mots de la semaine ou dictée de phrases constituées par les mots

(1) Ces «costumes» sont les graphèmes transcrivant les phonèmes.

- Dictée de syllabes artificielles
- Copie d'une phrase.

4e jour : Le conte collectif et le conte culturel :

- Recherche d'un sujet par le vote au sein du groupe
- Recherche des idées
- Recherche du vocabulaire
- Rédaction de l'histoire : au tableau par groupes de quelques élèves, antérieurement ou concurremment à la graphie finale au tableau
- Lecture critique du texte sur les plans stylistique, syntaxique, morphologique, structural
- Recherche rapide du phonème-vedette ou des phonèmes déjà «en placard»

Exercices écrits :

- Copie d'une partie ou de la totalité du texte
- Auto-dictée de la comptine de la semaine
- Apprentissage de l'écriture.

5e jour : Le journal :

Il comprend :

- Une ou deux comptines déjà étudiées, selon le niveau scolaire et les niveaux d'acquisition des enfants ;
- le placard d'un phonème (qui doit toujours rester ouvert pour être progressivement complété)
- les mots trouvés et étudiés par les élèves
- les phrases
- les processus (faits grammaticaux observés au cours de la semaine)
- le conte collectif ou l'enquête

Il y a un journal par phonème.

Confection du journal :

- l'écriture sur stencil ainsi que le tirage peuvent être faits par les enfants
- de même que la reliure et la distribution ou même la vente
- Travail sur le journal :
    - lecture
    - analyse structurale et phonétique (entourer les costumes)
    - illustration, enregistrement
    - contrôles orthographiques

Exercices annexes :

- dictées diverses
- écriture
- syllabes artificielles
- épellation phonétique
- jeu de construction de phrases destinées à l'analyse structurale.

Mais tout cela n'a pas de place fixe dans la semaine.

La pédagogie Sablier est concentrique, comme celle de la Dynamique, mais ses cercles sont plus courts, plus resserrés, permettant une imprégnation plus riche et plus favorable à l'éclosion de la prise de conscience du système de base de transcription réversible des deux formes de langage oral et écrit.

La clé du succès, continuent les auteurs du Sablier, réside dans la pratique quotidienne des cinq activités suivantes : écoute-regarde, écoute-regarde-doute, doute-auto-contrôle,

contrôle-collection-production avec contrôle et doute positif,
création orale et écrite autonome dans une atmosphère de gratuité totale.

L'enfant apprend ainsi à lire. Par imprégnation, disent les Dynamiciens, par concentration en profondeur et en extension disent les auteurs du Sablier.

c) Post-apprentissage

Comme le disent les Américains, il est un temps pour apprendre à lire et un autre pour lire afin d'apprendre. C'est l'époque quasi inachevée du «comment lire» qui débute, dès la seconde année de l'élémentaire, pour la grande majorité des petits Québécois francophones.

Pour la méthode **Dynamique**, il s'agit de donner aux enfants le goût de lire, s'ils ne l'ont pas déjà acquis, par un choix de textes appropriés à l'âge des écoliers ; de les entraîner à lire avec aisance, avec plus d'expression, en les invitant à une plus grande compréhension des textes, de les conduire à la lecture des yeux ; de les habituer, par de nombreux travaux oraux et écrits, à une attitude active en face des textes, où l'activité et l'habileté en lecture sont des éléments primordiaux de succès ; enfin, de leur faciliter l'apprentissage, parfois difficile, de la construction de phrases bien françaises, de paragraphes intéressants, et de les conduire même à la composition de textes originaux.

Le grand principe à la base de tout le travail effectué au cours du post-apprentissage s'exprime donc ainsi (comme il avait présidé à l'apprentissage lui-même) : de la synthèse (le tout) à l'analyse (étude détaillée), puis à la synthèse personnelle (créativité). C'est cette démarche Synthèse-Analyse-Synthèse qu'on trouvera tout au long des activités de pré-apprentissage, d'apprentissage et de post-apprentissage dans la méthode Dynamique.

Quant au **Sablier**, nous l'avons vu, son attitude fondamentale, sa démarche originale et incessante, c'est le concentrique de l'oral à l'écrit, puis de l'écrit à l'oral, en somme de l'oral à l'oral, par l'imprégnation linguistique appropriée, culturelle et notionnelle génétiquement satisfaisante et stimulante pour l'intérêt d'écoute, d'échange, d'imitation, d'analyse et de création de l'enfant.

Une fois assurée l'éclosion de la lecture, la pédagogie Sablier oriente l'enfant, par les mêmes démarches, vers la conscience orthographique et l'attitude analytique structurale et spatiale menant aux notions de grammaire et de stylistique susceptibles de meubler ses capacités de création de formes socialement acceptables et personnellement valorisantes.

Grâce à sa progression en spirale le Sablier satisfait tous les goûts et besoins, stimule tous les intérêts, ceux des avides-rapides comme ceux des ralentis, en faisant croître constamment les habiletés de chacun des enfants en écoute, en observation, en analyse, en production orale et écrite, en nourissant constamment leur subconscient notionnel et culturel, linguistique, grammatical et stylistique par les condensés de lecture, les résumés, les journaux, etc.

Pour l'une comme pour l'autre des deux méthodes ce n'est donc pas le contenu qui compte, mais l'adéquation constante du contenant graphique aux intérêts

et capacités d'ingestion, de digestion et de transformation en énergie créatrice des enfants sur le plan oral et sur le plan écrit.

En conclusion, disons tout simplement que certes rien n'est parfait dans chacune de ces deux méthodes et que leur application littérale peut aboutir, comme cela se produit pour toute méthode, à de malheureuses erreurs sur le plan pédagogique et de la motivation.

De multiples recherches ont démontré, que ce n'est pas la méthode qui apprend à lire à l'enfant, mais la façon de lui montrer comment établir les liens divers qui existent entre le langage oral et le langage écrit, cela lui apprenant une méthode personnelle de lecture, un mode de lecture qu'il gardera et développera toute sa vie.

Résumés

3.3 *L'enseignement de la lecture au Québec*

Le Professeur Claude Langevin de Québec présente l'état des travaux actuellement en cours au Québec (Canada francophone) dans le domaine de l'enseignement de la lecture. Il fait observer que ces travaux se situent dans un contexte particulier, celui d'une population dont la langue — le français — se trouve soumise à une contamination agressive de la part de la langue anglaise, celle des Américains, celle des puissants par leurs ouvrages et par leurs richesses. Pour écarter la menace et, si possible, rendre au français sa place de langue pleinement valable, le Ministre de l'Education nationale a donné aux écoles du Québec un «programme-cadre». Celui-ci, en ce qui concerne la langue, insiste sur son caractère fonctionnel : elle est essentiellement un moyen de communication. Il s'ensuit que tout l'enseignement du français s'inscrira dans cette perspective, celui de la lecture aussi.

Claude Langevin présente ensuite les deux méthodes d'enseignement de la lecture les plus employées au Canada, la méthode Dynamique et celle du Sablier. Ces deux méthodes, héritière des travaux européens qui avaient abouti au «globalisme», inscrivent l'apprentissage de la lecture dans celui de la langue et assurent, dans les deux sens, le passage de la langue orale à la langue écrite. L'une et l'autre méthodes font usage de l'appréhension globale des textes écrits, l'une et l'autre honorent l'analyse du parler — le parler oral et l'écrit — et procèdent à des synthèses qui achèvent le processus d'apprentissage. Bénéficiant des recherches les plus récentes des psychologues et des linguistes, ces méthodes de combat se présentent sous un jour particulièrement favorable. Leur actuel succès ne surprendra personne.

3.3 *Das Lesenlernen in Quebec*

Professor Claude Langevin erläutert den Stand der auf dem Gebiet des Lesenlernens gegenwärtig durchgeführten Arbeiten in Quebec (französisch sprechendes Kanada). Er weist darauf hin, daß bei diesen Arbeiten der besonderen Situation der Kanadier Rechnung getragen wird, d.h. die einer Bevölkerung„ deren Sprache — die französische — dem starken Einfluß der englischen Sprache der dank all ihrer Reichtümer und Werke starken Amerikaner, ausgesetzt ist. Um dieser ständigen Bedrohung zu begegnen und der französischen Sprache ihren angemessenen Platz einzuräumen, hat das Erziehungsministerium ein Rahmenprogramm für die Schulen von Quebec erstellt. Die Sprache betreffend unterstreicht es deren funktionellen Charakter : die Sprache ist im wesentlichsten ein Kommunikationsmittel. Folglich wird der gesamte Französischunterricht in dieser Perspektive gesehen, das Lesenlernen also ebenfalls.

Herr Langevin stellt anschließend die beiden gebräuchlichsten Methoden des Lesenlernens in Kanada vor, nämlich die «dynamische Methode» und die «Methode Sablier». Diese beiden Methoden gehen auf europäische Arbeiten, die zur «ganzheitlichen Methode» führten, zurück. Sie nehmen das Lernen des Lesens in das der Sprache auf und garantieren so in beiden Richtungen den Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Eine wie die andere Methode bedienen sich der globalen Aufnahme des geschriebenen Textes, beide tragen der Analyse der Sprache — der gesprochenen und der geschriebenen — Rechnung und beenden den Lernprozess mit der Synthese. Da diese Methoden von den neuesten Forschungen der Psychologen und Sprachforscher profitieren, scheinen sie unter einem günstigen Stern zu stehen. Ihr augenblicklicher Erfolg setzt niemanden in Erstaunen.

3.3 *Teaching Reading in Quebec*

Professor C. Langevin, from Quebec, describes what is being done at present in this field in French-speaking Canada. He points out that research studies are carried out in a specific context, that of a population whose mother-tongue, French, is rapidly being contaminated by English as spoken by Americans who exert a powerful influence on their neighbours, both through their writings and their wealth. To ward of the danger and, if possible, to restore French to its rightful place, the Ministry of Education has drawn up a «Draft Programme» to be applied in Quebec schools. The Programme stresses the functional nature of language, which is essentially a medium of communication. It follows that the teaching of French, and of reading in particular, must be approached from this angle.

Claude Langevin goes on to describe the two methods of teaching reading, The Dynamic Method and The Sablier, which are most frequently used in Canada. Both methods are derived from the European scientific research which

gave rise to the «look and say» approach. The teaching of reading is closely associated to language teaching in general and emphasis is laid on the transition from spoken to written language and vice versa. Both methods use the «look and say» type of teaching to understand written texts and analyse oral and written speech patterns. At the end of the learning process, children are taught to adopt a synthetic approach to deal with language problems. Inspired by the latest psychological and linguistic research studies, these two fighting methods show up in a particularly favourable light. Their current success is therefore a matter of no surprise.

3.4 *L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE A GENEVE*

par Mademoiselle Georgette Basset, inspectrice des classes enfantines, Genève

Méthode

La méthode genevoise est une méthode syllabique — on l'enseigne soit collectivement, soit en deux groupes.

Objectif

A la fin de la première année primaire (7 ans),

1 l'élève sait déchiffrer un texte simple ; il en saisit le sens et le transmet à haute voix, par une lecture intelligente et sensible ;

2 il est capable de comprendre, par une lecture silencieuse, un texte à sa portée.

Si l'objectif est atteint, l'élève est promu en 2e année primaire ; s'il ne l'est pas, l'élève double le premier degré.

Pré-apprentissage

Genève accueille les élèves de 4 à 6 ans dans deux degrés facultatifs ; 55 % d'entre eux suivent, de 4 à 5 ans, la 1re année enfantine et 92 %, de 5 à 6 ans, la 2e année enfantine.

Aspect affectif

Dans ces classes de pré-scolarité, les enfants prennent conscience de la vie en société, ils s'accoutument aux jeux et aux travaux de groupes comme aux activités individuelles ; ils peuvent donner libre cours à leur imagination et à leur besoin de créativité ; ils acquièrent petit à petit, de l'indépendance, de l'initiative, de la stabilité.

Aspect sensori-moteur

Les perceptions sensori-motrices sont développées au maximum : schéma corporel, audition, vue, toucher, grande motricité, motricité fine, espace-temps, fonction symbolique.

Aspect linguistique

Par le contact journalier avec des camarades du même âge et sous l'impulsion discrète de la maîtresse, la communication s'établit, l'expression se développe, le vocabulaire s'enrichit, la syntaxe se structure, l'articulation et la prononciation se précisent.

Les élèves qui ont suivi l'école enfantine ont reçu une formation de base importante, ils peuvent aborder l'apprentissage de la lecture avec facilité.

. *Apprentissage*

L'apprentissage de la lecture commence au 2e trimestre de la 2e année enfantine, et se poursuit tout au long de la 1re année primaire.

Il commence par l'étude des voyelles puis viennent les consonnes, diphtongues et doubles-voyelles, dans l'ordre de fréquence du langage.

Dès l'apparition d'une consonne, on forme des syllabes simples :

2 lettres	*ra*	
des syllabes inversées	*ar*	ensuite,
des syllabes à 3 lettres	*lar*	
	ral	
des syllabes à 4 lettres	*pral*	
des mots		puis
des phrases simples		

des textes gradués dans leur longueur et leur difficulté.

La compréhension est constamment controlée. La transcription sur le plan écrit est simultanée (écriture «script»).

L'apprentissage comporte 4 temps.

1 *La présentation* de la notion, dans une leçon collective. C'est la mise en condition, l'accrochage de l'attention ; part importante de l'institutrice qui, laissant libre cours à son imagination, crée son matériel personnel (objets, images, dessins, histoires, etc.).

Les élèves participent avec joie à ces «présentations-surprises» qui favorisent la mémorisation, renouvellent les procédés, stimulent l'intérêt.

2 La présentation est suivie de *la «cueillette»* des mots dans laquelle chacun cherche le plus de mots possible contenant (au début, dedans, ou à la fin) le phonème qu'ils viennent d'apprendre. Ces mots sont à leur tour placés dans des phrases que les élèves créent spontanément.

3 *L'exercice* de la notion dans des leçons par groupes. Les exercices sont abondants et variés : exercices techniques, exercices de langage, exercices de compréhension, exercices de réflexion ; ils demandent à l'élève une participation active. Ils sont poursuivis avec régularité (les exercices oraux précédant les exercices écrits) ; pour donner aux enfants la sécurité et l'aisance nécessaire au décodage, et pour faciliter le passage important du plan oral au plan graphique.

4 *Le contrôle* individuel de l'acquisition, se pratique chaque jour ; celui de fin d'apprentissage, individuel aussi, est effectué par l'inspectrice de circonscription.

Matériel à disposition

Les élèves disposent d'un manuel de classe abondamment illustré, comprenant des textes gradués d'entraînement à la lecture.

«... textes vivants, souvent poétiques à la portée des enfants, proches de leurs intérêts composés pourtant avec un constant souci linguistique, voire littéraire.» (Département de l'instruction publique) ;
de 3 brochures d'exercices et de revision correspondant aux 3 trimestres.

La maîtresse reçoit une brochure méthodologique. Elle crée pour sa classe des lettres mobiles, des écriteaux, des images, des documents, des jeux individuels, etc.

Horaire

Aux 45 minutes de leçon journalière, il faut ajouter le temps des contrôles et des jeux individuels de lecture.

Devoirs à domicile

4 fois par semaine, l'élève emporte sa brochure d'exercices à la maison. Il lit la page correspondant à l'étude de la notion faite en classe ce jour-là.

Analyse de la méthode

Dans une application collective, la méthode peut être considérée comme sûre et facilement applicable, car les instructions fournies sont claires et précises.

Il ne s'agit nullement d'une méthode sèche, mécanique, sans intérêt et sans joie. Elle a été marquée et enrichie par les expériences faites :

en globale : méthode Dottrens-Margairaz et Maison des Petits,
en mixte : méthode Passello,
en syllabique : méthode Passello.

Constamment remise sur le métier, ajustée, complétée par les nouvelles découvertes, elle comporte des exercices multiples qui développent la concentration, suscitent la curiosité, enrichissent le langage, complètent le vocabulaire, stimulent l'élève et l'encouragent à lire.

C'est une méthode progressive qui permet de suivre chacun pas à pas et de contrôler régulièrement les acquisitions.

Dans le contexte pédagogique actuel, elle a pu être généralisée sans crainte car elle n'exige pas des enseignants, des qualités particulières.

Post-apprentissage

En 2e année, le post-apprentissage se poursuit pendant le premier trimestre, dans la ligne du programme de 1re année primaire, mais les difficultés sont

groupées de façon à faire découvrir aux élèves certaines règles de prononciation pour les entraîner à maîtriser des sons qu'ils pourront reproduire, pour axer de plus en plus leur attention sur l'orthographe.

Matériel

Les élèves disposent d'un livre de révision et l'institutrice d'une brochure méthodologique avec exemples de leçons.

Corps enseignant

Le corps enseignant a suivi plusieurs cours de perfectionnement sur le préapprentissage, l'apprentissage et la consolidation.

Résumés

3.4 *L'apprentissage de la lecture à Genève*

Mademoiselle Georgette Basset présente la méthode de lecture officiellement employée dans les écoles du canton de Genève. Il s'agit d'une méthode syllabique classique. Elle a l'avantage de pouvoir être employée par des maîtresses qui n'ont pas à faire preuve de qualités pédagogiques particulières. La méthode permet des contrôles précis. Elle n'est pas, pour autant, une méthode rapide ; elle autorise, de la part des enseignantes, le jeu de l'invention et laisse aux élèves une certaine liberté de création.

3.4 *Das Lesenlernen in Genf*

Fräulein Georgette Basset beschreibt die offiziell im Kanton Genf angewandte Lesemethode. Es handelt sich hier um eine klassische Silbenmethode. Diese hat den Vorteil, auch von Lehrerinnen ohne spezielle pädagogische Qualitäten angewandt werden zu können und bietet die Möglichkeit präziser Kontrollen. Sie kann jedoch nicht als rasche Methode bezeichnet werden, gestattet aber den Lehrern ein gewisses Maß eigener Initiative und läßt den Schülern relativ viel schöpferische Freiheit.

3.4 *Teaching Reading in Geneva*

Miss Georgette Basset describes the official method of teaching reading used in the schools of the canton of Geneva. The advantage of this classical phonic method is that it can be applied by teachers who are not particularly gifted. Although precise controls are made possible, the method does not progress at a specially fast rate. Some scope is left for the teacher's inventiveness and children are allowed to exercise their creative gifts freely.

4 Exposés scientifiques

4.1 *LANGUE ECRITE ET LANGUE PARLEE*

par François Bresson, professeur à l'Ecole pratique des Hautes Etudes, Paris

On considère souvent l'écriture comme un codage de la langue parlée : tout ce qui se dit doit pouvoir s'écrire, et inversement. Les choses cependant ne sont pas si simples et il faut examiner de plus près les relations entre langue écrite et langue parlée, et ceci particulièrement s'il s'agit des enfants des écoles maternelles et primaires, qui n'ont encore qu'une maîtrise très partielle du langage et dont le dévelppement cognitif est bien loin d'être achevé. Les difficultés rencontrées dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture sont liées, entre autres, à des problèmes de structure de la langue, et c'est l'un des aspects qu'il faut prendre en considération dans l'établissement des méthodes de lecture.

I

Premier problème : le codage graphique en français, comme dans la plupart des langues écrites actuelles, est de type phonématique-alphabétique. Il faut tout de suite noter que ce codage implique l'utilisation de la segmentation du discours dont la prise de conscience est la plus délicate et la plus tardive. Il s'agit en effet de la segmentation en phonèmes au niveau de ce que les linguistes appellent la seconde articulation de la langue ; cette segmentation est dissociée du système syntaxico-sémantique qui justifie l'utilisation du discours et qui est seule immédiatement fonctionnelle. La meilleure preuve en est peut-être qu'historiquement l'écriture syllabique n'est apparue que tardivement, il y a environ 5 000 ans, au proche-orient ; c'est une invention unique, localisée, datée. Les écritures idéographiques ou idéosyllabiques ont été au contraire inventées plusieurs fois : en Egypte, en Chine, au Mexique. L'écriture alphabétique s'est ainsi diffusée dans le monde méditerranéen d'abord, dans le monde entier ensuite, à partir d'une seule source. Elle doit son prodigieux succès au fait qu'elle suit fidèlement la genèse du langage telle que la linguistique l'analyse : la première articulation, qui constitue la structure de surface, comme la seconde articulation (les phonèmes) s'y trouvent traduites, avec tous les avantages qui constituent la structure du langage oral tel qu'universellement il apparaît, produit de dizaines de milliers d'années d'évolution de l'humanité. Mais cette souplesse combinatoire qui engendre la variété immense des textes à partir d'un très petit nombre de signes, se paye du coût d'une analyse qui dépasse le niveau de l'utilisation fonctionnelle pour atteindre, à travers la considération de la langue comme objet, l'analyse phonématique.

Le pictogramme, lui, n'est pas une écriture. La bande dessinée, par exemple, obéit à une simple règle d'enchaînement des images pour toute syntaxe, et chaque image est une composition qui n'est pas le produit d'une combinatoire d'éléments invariants. Chaque image est susceptible de correspondre à un nombre illimité d'énoncés : elle n'est en rien le codage d'un discours. L'image, d'autre part, n'est pas un référent : elle ne constitue jamais, nous y reviendrons, l'équivalent d'une situation. En outre, le pictogramme ne saurait traduire les relations entre le sens de l'énoncé, sa signification et l'énonciateur : il n'y a rien dans l'image qui traduise l'assertion, la négation, les modalités, pas plus qu'il n'y a de marques des relations de type logique : disjonction, implication, relation de cause à effet, etc.

L'idéogramme qui, à l'origine, traduit objets et événements a certes pu évoluer pour traduire ces aspects fondamentaux de la langue et obéir à une combinatoire de signes invariants. Mais il ne le fait que sous forme d'une sorte de sténographie de la première articulation de la langue, et cette combinatoire ne traduit ainsi qu'un aspect de l'économie du discours : ce faisant, les écritures de ce type impliquent une pluralité de signes qui en rend l'utilisation fort complexe.

Ainsi l'écriture alphabétique apparaît la plus correctement adaptée au codage de la langue ; mais c'est au prix de la découverte de la segmentation phonématique. Celle-ci, il faut le rappeler, est déjà un accès au signe arbitraire : le phonème ne se réalise pas comme un objet sonore parmi les autres. Rien de commun entre le son de la pierre qui tombe, son localisé et lié à l'objet, et les sons du langage qui, comme l'a amplement montré Liberman, sont liés à leur articulation et comme tels sont du langage. La lettre est aussi un objet bien particulier qui change de classe lorsqu'on change son orientation relative, tandis qu'un dessin de bonhomme «la tête en bas» représente encore un bonhomme et que, bien sûr, une fourchette qu'on saisit par les dents demeure une fourchette.

Mais la segmentation au niveau de la seconde articulation, segmentation qui dépasse les fonctions sémantiques du discours et de la langue, implique aussi la maîtrise de la segmentation de la première articulation, segmentation qui, elle aussi, est bien loin d'être immédiate et évidente, même si, pour l'adulte lecteur, elle est devenue si familière que nous la prenons pour une donnée immédiate. L'écriture, au moins dans ses formes actuelles, implique un signe particulier : l'intervalle, le blanc, qui sépare les mots, les syntagmes, les phrases. Mais ce signe n'a pas d'équivalent marqué dans la parole : l'intervalle ne correspond pas, ou ne correspond que très partiellement, aux pauses. Dans la chaîne parlée les mots ne sont pas isolés par des marques qui les délimitent : on ne peut en prendre conscience, les segmenter, que par la considération des commutations. Cette segmentation est si peu évidente que l'écriture a pu se développer longtemps sans la faire apparaître nettement ; et il en est de même de la ponctuation qui est ignorée dans les manuscrits médiévaux. On peut, de manière analogique, avoir une idée de la difficulté du passage de la chaîne parlée à l'écriture en considérant le passage inverse : la transcription en écriture phonétique de la chaîne parlée en ne mettant le signe intervalle qu'aux pauses de la voix ; le profane éprouvera à

déchiffrer cette transcription une difficulté qui nous montre combien ces procédures sont peu évidentes.

Dans la chaîne parlée, «il chante» et «ils chantent», «l'homme qu'il a vu» et «l'homme qui l'a vu» sont confondus ; leur distinction dans l'écrit fait apparaître autre chose que la simple transcription de la chaîne parlée : une analyse qui est une prise de position sur la procédure même de genèse de la séquence parlée en surface. Notre écriture est déjà une grammaire et implique une considération de la langue comme objet qui n'est pas l'attitude de communication où l'on ne s'attache qu'aux relations sémantiques. Cette analyse de la langue comme objet, comme l'on montré des recherches du groupe de Madame Sinclair, est loin d'être spontanée : elle est au contraire un produit tardif du développement cognitif et de la culture scolaire.

Ajoutons, bien sûr, que l'orthographe française est loin d'être une transcription économique de la séquence de phonèmes. On sait en effet que le même phonème peut se voir transcrit de plusieurs manières, que la même transcription peut correspondre à plusieurs phonèmes et enfin que certaines écritures sont, comme on dit, muettes c'est-à-dire ne correspondent à la transcription d'aucun phonème, ceci indépendamment de l'intervalle, de l'apostrophe et du trait d'union. Il y a là, au moins pour ce qu'on appelle l'orthographe d'usage, une source de difficultés dans l'apprentissage qui n'est en rien compensée par un avantage dans l'intelligibilité. Toutefois les marques supplémentaires qui ont une valeur fonctionnelle : marques du pluriel par exemple, ont une valeur analogue à celle de l'intervalle. Elles traduisent, bien sûr, une prise de position grammaticale, mais elles traduisent aussi le fait que l'écrit correspond à un type de discours sans référent, comme nous le verrons, et que par là-même la redondance des marques peut être utile. Enfin dans l'examen des changements à introduire dans l'orthographe, il faut prendre en considération la masse existante des imprimés. On doit envisager avec prudence des réformes dont les conséquences sont aussi lourdes que celles qui accompagnent en Grande Bretagne le passage au système métrique. L'évaluation des gains et des coûts doit y être soigneusement pesée, en n'omettant pas les conséquences lointaines ; l'aisance dans l'apprentissage pour nos écoliers n'est qu'un aspect de la question. Si nous parvenions déjà à développer la réforme politique et sociale que constituerait la désacralisation de l'orthographe, un grand pas serait fait. Commençons par ne plus parler de «fautes», mais «d'erreurs», et à ne pas leur attacher plus d'importance qu'elles n'en avaient il y a deux siècles. Tant qu'on refusera à l'embauche des candidats qui ne mettent pas une orthographe correcte, il nous faudra enseigner l'orthographe aux enfants, et mener de front une lutte en dehors de l'école pour que cesse cet état de choses.

II

Le second problème, plus important, est celui de la fonction de l'écrit. On peut dire que l'écrit est nécessairement un langage sans référent dans la situation actuelle, si l'on excepte des formules telles que : «Danger de mort», «Défense

de fumer», «Entrez sans frapper», etc., et les bulles des bandes dessinées. La meilleure preuve que l'écriture échappe à la situation, c'est que, même avec un corpus abondant, on ne peut déchiffrer que partiellement une langue inconnue, et encore y faut-il du génie, de la méthode et des ordinateurs. Et cependant cette même langue, un enfant pouvait l'apprendre sans difficulté dans la communauté qui la parlait. C'est que la langue parlée s'acquiert d'abord avec des référents situationnels qui font défaut dans l'écrit. Comme je l'ai déjà dit, aucune image ne peut jouer ce rôle de référent, parce que l'image, sur laquelle on ne saurait agir, et qui ne saurait se modifier, étant active et résistante à l'action, n'a pas les propriétés des situations réelles. Bien que ce soit une illusion tenace de la mythologie audio-visuelle que de croire cette substitution possible ; l'image pour être comprise, doit faire l'objet d'une lecture active et demande la connaissance des règles de la représentation imagée.

L'écriture vise une communication intemporelle et sans dialogue : elle dit, mais n'attend ni réponse, ni commentaire. Cette communication sans feed-back, qui est propre à l'écriture, exclut le recours à un référent situationnel. Et c'est bien parce qu'elle possède cet avantage qu'elle fut inventée, pour enregistrer les chroniques des dieux et des rois, les codes juridiques, les notations commerciales, les calendriers. C'est pourquoi l'on ne peut admettre comme axiome : «tout ce qui se dit peut s'écrire, et réciproquement» ; il faut voir, au contraire, que si tout ce qui s'écrit peut bien se dire, tout ce qui se dit ne peut s'écrire, si ce n'est par convention, comme dans le roman, et, en quelque sorte, à un second degré d'abstraction.

Ainsi une part essentielle du langage, part nécessaire à son acquisition par l'enfant, implique un référentiel. Comment comprendre ce que les grammairiens appellent «déictiques» (1) et «embrayeurs» (les «shifters de Jakobson), sans un référentiel qui fixe l'objet, la date, le locuteur, l'auditeur. Des termes comme «celui-ci», «ceci», «ici», «là», «aujourd'hui», «demain», «je», «tu», etc. ne prennent leur valeur significative que par rapport à la situation bien définie où ils sont émis. «Regarde ce livre», «viens demain», «je te vois», etc. ont une nouvelle signification chaque fois qu'un nouveau locuteur les profère dans une nouvelle situation. On peut faire jouer à leur propos une distinction analogue à celle que le logicien Frege introduisait entre «sens et signification» (Sinn und Bedeutung) : ces énoncés ont en quelque sorte un sens quasi-vide et n'ont de signification et de valeur de vérité que par rapport à la situation. Certes ces termes écrits dans une lettre : «je viendrai demain» implique que cette lettre soit datée. Leur utilisation dans le roman ressortit de la convention et ils ne peuvent être compris (un peu comme l'image dont je parlais tout à l'heure, ou comme les métaphores) que pour qui en a déjà acquis le sens dans le langage que nous parlons chaque jour, ancré sur un référentiel.

(1) Terme de linguistique qui sert à désigner avec précision ou instance. «Ci», dans celui-*ci*, est une particulière déictique. (Grand Larousse Encyclopédique)

Au contraire, lorsque le langage va se détacher de la situation, pour passer au récit de ce qui s'est passé autrefois, ou ailleurs, ou à l'imagination de ce qui pourrait se passer ailleurs ou plus tard, certaines formes linguistiques vont apparaître. Le sens et la signification doivent alors se développer de pair, le langage doit tout dire, il ne peut plus s'aider de la situation que l'on voit et que l'on vit. C'est ainsi que déictiques et embrayeurs vont faire place aux «anaphoriques», pronoms par exemple, qui vont lier entre elles les parties du discours. Lorsque l'on dit : «s'il peut aller à l'école, un enfant apprendra à lire», ou «certains enfants vont à l'école, ils n'y apprennent rien», le jeu des pronoms et des temps des verbes a une valeur relationnelle qu'il faut noter. Ainsi le pronom «il» de la première phrase, ou le pronom «ils» de la seconde, ne sont pas seulement les substituts de «un enfant» ou de «certains enfants», ils marquent en outre qu'il s'agit du même, ou des mêmes enfants. Le pronom anaphorique joue donc le rôle d'identificateur d'un terme en différents points du discours, fonction qui rappelle celle que logiciens et mathématiciens désignent comme «variable liée». Dans le langage situationnel le déictique joue le rôle d'identificateur d'une variable en désignant son référent ; dans le discours de type récit, la fonction est plus complexe et suppose le repérage d'un même terme à travers les différentes unités successives où il peut recevoir différents prédicats. Il en va de même de l'articulation entre temps et aspects verbaux. Il n'est plus question d'ordonner par rapport à un moment du temps réel daté, comme le langage situationnel, mais d'ordonner entre elles les différentes actions, les différents procès et de fixer l'aspect verbal. Ainsi le futur «apprendra» ne signifie nullement un moment futur par rapport au moment où la phrase est dite ou écrite, mais le fait que le procès «apprendre» suivra le procès «aller à l'école» et permet d'inférer un lien de cause à conséquence, relation causale qui est vraie du passé comme de l'avenir, sans référence à un moment du temps daté autrement que par le fait que ce procès s'y déroule. Ainsi tout se passe maintenant au niveau de la coordination entre les moments du discours, entre les sens des différents segments du récit qui se complètent en s'articulant entre eux.

Ce sont les mêmes formes qui changent de fonction quand on passe d'un niveau du langage à l'autre, et l'enfant qui maîtrise ces formes pour les produire et les comprendre à un niveau, ne peut pas, pour autant, les produire et les comprendre dans les fonctions qu'elles remplissent au niveau suivant. Nous avons pu mettre très clairement en évidence ce point à propos de l'article, tant en français qu'en anglais. Ainsi, dans une situation de référentiel donné, l'article indéfini indiquera que l'on peut attribuer (en compréhension, au sens logique de ce terme) un prédicat à l'objet présent localisé :«c'est un chien» ; et l'article défini indiquera que dans la suite du discours il s'agit du même chien, ou que le chien est unique et connu («le» présuppose chez l'auditeur la connaissance de l'objet comme déjà particularisé). Mais l'expression «des moutons sont partis» indique que d'autres moutons sont restés, le «des» introduit une partition extensionnelle dans le groupe des moutons ; la maîtrise de l'article indéfini dans cette fonction nouvelle demande deux années de plus que la maîtrise de la même forme dans

la première fonction (3 ans et 5 ans). Enfin l'utilisation du défini comme forme générique : «le chien est l'ami de l'homme» n'est maîtrisée, en anglais comme en français, que vers 8 à 9 ans. Il en est de même de l'utilisation anaphorique : «j'ai vu *une* vache dans un pré ; *la* vache broutait l'herbe». On serait tenté, soit dit en passant, de comparer ces fonctions à celles qui en mathématique sont traduites par les relations «être élément de», «être inclus dans», «pour tout x élément de» ; mais cette assimilation supposerait que l'on puisse considérer le langage dans son fonctionnement normal, chez l'adulte et plus encore chez l'enfant, comme une représentation des relations logiques ou ensemblistes. Il n'en est rien : on ne saurait à ce niveau parler de classes ou d'ensembles, car les propriétés de ces objets mathématiques, particulièrement la relation compréhension/extension, ne s'y retrouvent pas. Le fait que l'on puisse tenir des discours logiques traductibles de manière adéquate dans le symbolisme adapté aux mathématiques, ne saurait justifier la proposition que, par conséquent, tout discours doit avoir ces propriétés. Sinon on ne pourrait s'expliquer que l'enfant parle à un âge où il est bien loin d'avoir les notions de classe ou d'ensemble. Les liens entre logique et langage sont beaucoup plus complexes et on masque les problèmes en utilisant métaphoriquement et sans précaution la terminologie et le symbolisme mathématique pour décrire des fonctions et des propriétés qui n'ont qu'un lointain rapport avec celles qui justifient ce symbolisme et permettent le calcul.

Après cette parenthèse, si nous revenons au problème du langage écrit, nous devons constater que cette fonction non-référentielle implique un changement important sur le plan cognitif, puisqu'elle suppose une coordination des différents segments du discours, une organisation prévisionnelle de la phrase et un contrôle de l'ordonnancement des informations.

L'organisation séquentielle la plus simple, marquée par une série de «et puis...» dépourvus de valeur chronologique, repose sur l'évocation successive de parties du récit : la prévision et la coordination y sont quasi nulles, de même que l'organisation des temps successifs. Dès que les relations chronologiques peuvent être marquées et organisées, on passe à un niveau plus élaboré ; comme l'a bien montré E. Ferreiro, cette prise en compte d'un temps objectif n'est pas chose simple pour les enfants. On peut ajouter qu'elle est plus ou moins complexe selon les personnes impliquées dans les actions. Ainsi la maîtrise du passé simple à la 3e personne marque simplement l'antériorité d'un événement sur un autre : «Il passa par Paris, avant son départ pour l'Amérique», et sous cette forme il s'agit d'un temps du récit bien vivant encore. Mais, à la première personne, il requiert que le sujet de l'énonciation actuel se représente lui-même effectuant un procès maintenant révolu : il demande une sorte de dédoublement symbolique du sujet, d'une difficulté beaucoup plus considérable ; au contraire le passé composé qui marque le passage à un état éventuellement, encore présent, ne présente pas cet ordre de difficulté. En outre cette organisation chronologique est plus facile entre actions enchaînées par des relations de cause à conséquence qu'entre actions qui n'ont d'autres rapports que les moments d'un temps objectif où elles se sont déroulées.

Avec les relations logiques on aborde une nouvelle étape de complexité. Déjà dans l'organisation chronologique d'un récit il est difficile de donner à l'interlocuteur l'ensemble des informations qui lui permettent de suivre l'enchaînement, et de ne pas se contenter d'énoncer les faits que l'on considère comme frappants et significatifs, sans se soucier de savoir si l'auditeur possède les informations nécessaires pour les comprendre. Même au niveau des échanges du langage avec référent, combien d'adultes, au téléphone, répondent «c'est moi» à la question «qui est à l'appareil ?». Avec les enchaînements logiques, pour qu'ils fonctionnent correctement, il faut coordonner l'ensemble des informations nécessaires ; donner un énoncé correct en mathématique est loin d'être à la portée de nombre d'adultes même cultivés, a fortiori des enfants. La manipulation de l'implicite et des présupposés, analysée entre autres par O. Ducrot, est ici délicate. Pour choisir entre «il n'avait pas mangé de soupe», «il n'avait pas mangé sa soupe», «il n' avait pas encore mangé sa soupe», «ce n'était pas la soupe qu'il avait mangée», il faut déterminer l'information utile à un certain moment du récit, en contrôlant l'information déjà acquise par l'auditeur au fil du récit précédent. C'est ainsi que les différentes fonctions de la négation, ou des conjonctions, impliquent la maîtrise d'articulations logiques différentes et, en ce sens, apparaissent liées au développement cognitif.

Si, comme l'avait bien vu P. Janet, la «conduite du récit» marque un stade important, elle n'est pas pour autant constituée par un seul niveau de complexité. On peut dire en ce sens que les différents langages «écrivables» sont acquis progressivement. Une étape importante est sans doute celle où, vers huit à neuf ans, l'enfant devient capable de prendre son discours lui-même comme objet. Cette conscience du fonctionnement du langage permet alors le passage à des formes non parlées et à l'acquisition de leurs règles de fonctionnement. On passe ainsi d'un langage qui commente l'action, constitué par le simple schéma «thème-prédicat» (ou comme l'appelle le linguiste Gruber, «topic-comment»), tel que «elle marche, la machine», à un schéma en sujet-verbe-objet qui deviendra le noyau du récit. De même la troisième personne cessera de désigner les choses en situation pour désigner l'autre, absent ; de même le système verbal va voir se différencier les temps, les aspects et les modalités ; de même encore le langage, par le biais des degrés d'assertion, des complétives et énoncés rapportés, va se différencier en niveaux ; enfin les articulations logiques et les négations vont compléter un système complexe qui devient ainsi susceptible de s'appliquer à une infinité de situations de discours différentes.

III

Nous avons vu, dans la première partie, que l'écriture alphabétique avait une structure fonctionnelle correspondant aux deux systèmes d'articulation, structure à laquelle se superposait un système de marques qui correspondaient à des fonctions grammaticales et, enfin, des marques correspondant à certains accidents historiques de la réalisation de l'orthographe. En ce qui concerne la langue

écrite, de même, aux règles qui correspondent à des fonctions de la langue hors situation vont s'ajouter des règles qui constituent des normes socio-culturelles. La langue écrite va se distinguer de la langue parlée comme un dialecte se distingue d'un autre dialecte d'une même famille, ou un argot de la langue dont il est issu. L'écrit, par ses propriétés mêmes, a une inertie que n'a pas la langue parlée : l'imprimerie et l'école fixent la langue et s'opposent à son évolution spontanée. A ce phénomène se surajoute celui qu'ont bien analysé P. Bourdieu et J.C. Passeron : la langue écrite devient la langue de la classe des lettrés. Ces deux phénomènes sont d'ailleurs liés et constituent la base des normes que la grammaire normative va imposer. L'écart entre langue parlée et langue écrite tend donc à augmenter : non seulement l'écrit est plus complexe que l'oral pour les raisons que nous avons exposées dans la seconde partie de notre exposé, mais encore il constitue une sorte de langue seconde d'autant plus distante de la langue parlée que celle-ci sera demeurée plus proche d'une langue de communication avec référent.

Cette norme joue à la fois au niveau du lexique et de la syntaxe. Le lexique de la langue écrite peut être utilisé dans la langue parlée, au moins dans certaines circonstances : on parlera d'un style soutenu, par exemple. Mais l'inverse n'est pas vrai et certains termes «ne doivent pas» être écrits, en ce sens que la norme les condamne, et impose ses formes, comme elle l'a fait dans les usages de politesse. On sait, bien qu'on ne l'enseigne guère dans les écoles, qu'il y a un formulaire du rituel de politesse des lettres, différent selon les pays, qu'on demande de respecter, même s'il est dépourvu de tout autre signification que la marque de l'appartenance à un même groupe culturel. En ce qui concerne la syntaxe, on sait par exemple que la négation écrite implique le «ne ... pas», quand la négation orale se contente du «pas». On pourrait multiplier les exemples.

Le problème pédagogique est de savoir quelle attitude on doit avoir à l'égard de ces normes. On ne peut confondre une action de type politique qui consiste à dénoncer le caractère élitiste et le poids relatif de ces usages, qui vise à faire évoluer l'attitude respectueuse à l'égard de ces normes, à démystifier leur usage, avec le problème d'en donner aux enfants la maîtrise, mais d'une manière critique qui leur permette de s'en libérer. Nous ne pouvons ignorer le poids de ces usages dans le recrutement professionnel par exemple. En ce sens il faut trouver le moyen de les faire acquérir aux enfants des familles qui ne les pratiquent pas, comme on leur apprendrait une nouvelle langue, mais sans valoriser ces usages : en montrant l'utilisation pratique sans faire un mérite de leur acquisition.

IV

Nous pouvons maintenant tirer les conclusions de ces données : quelles sont les conséquences pour les méthodes de lecture de ces aspects linguistiques de la langue écrite ?

L'enfant qui aborde la lecture sait parler, mais que sait-il parler ? Devons nous à la fois lui demander de maîtriser les problèmes du passage de la langue de

situation à la langue de récit, de celle-ci à la norme écrite, et en même temps les difficultés de la transcription usuelle orthographique éloignée du phonétisme, et les difficultés de la segmentation et du rituel orthographique ? Devons-nous en outre donner à ses erreurs le caractère moral de «fautes» contre la société ? Ou pouvons-nous graduer ces difficultés, organiser plus rationnellement la progression, pour donner à tous les enfants une maîtrise du langage oral et écrit qui leur apporte une véritable possibilité de choix de ce qu'ils vont dire et de comment le dire ?

Des études sérieuses (par exemple Ruth Strickland, 1962 ; Robert Ruddell, 1965 ; John Bormuth, 1966) ont établi qu'il existait une forte corrélation entre la facilité de lecture et l'appartenance des énoncés à la production de l'enfant. C'est sans doute là, d'ailleurs, un facteur important dans le succès des méthodes globales, lorsque, conformément à la doctrine, elles partent d'énoncés produits par les enfants ; à condition, bien entendu, que l'enseignant ne les transcrive pas en énoncés jugés par lui sémantiquement équivalents, mais «plus corrects» du point de vue de la norme. On voit tout de suite que ceci exclut les énoncés du type «le chat hume le lard» qu'on nous a cité comme exemple tiré de l'une des méthodes en usage. Un tel énoncé qui repose sur le lexique d'une langue écrite et non parlée est aussi mystérieux pour l'enfant que le «tire la chevillette, la bobinette cherra» ou que les Koala, Wapiti, Yack et Zèbre qui prétendent illustrer les abécédaires. Si l'on doit commencer par faire lire seulement ce que l'on peut dire, cela implique aussi qu'on exerce à faire dire ce que l'on voudrait faire apprendre à lire. En d'autres termes cela implique des exercices de langage qui poussent l'enfant à construire le système de règles qui lui permettra de parler le langage hors référent, comme exercices préparatoires à la lecture. Les jeux d'échanges, du type jeux de téléphone par exemple, les discours qui redoublent l'action de manière apparemment gratuite, puisqu'ils n'apportent semble-t-il aucune information, sont de ce type. On doit à la fois donner le goût et le plaisir de parler, et aussi faire comprendre à quelles conditions ce que l'on dit est suffisant. Plus tard on pourra faire considérer, d'un point de vue quasi-métalinguistique et comparatiste, les relations entre les différents discours (de différents registres aussi), que l'on peut tenir à propos d'un «même» contenu. Mais c'est par la connaissance de la langue qu'on accédera à l'écrit, avant que, maîtrisant un nombre suffisant de registres de cette langue, l'écriture et la lecture, on puisse ne s'appuyer que sur la lecture pour faire progresser la pratique des niveaux les plus complexes de la langue écrite.

Cette perspective implique également que nous puissions comparer objectivement les structures de langue utilisée dans les méthodes de lecture et les structures de langue utilisée par l'enfant dans ses productions spontanées. Jusqu'ici on ne s'était guère préoccupé que des problèmes lexicaux, faute de moyens de description de la syntaxe, et on ne comparait même ces évaluations faites sur l'écrit qu'à des corpus très discutables de langue parlée. Nous ne possédons pas encore de description sérieuse du français parlé, avec les données nécessaires sur les groupes sociologiques à l'origine de ces corpus. Récemment Elizabeth Macken Gam-

mon a publié une analyse de méthode de lectures américaines sous forme de modèles de grammaires qui permettent d'engendrer le corpus que constituent ces méthodes. Cette voie difficile paraît cependant la voie à suivre ; elle doit s'accompagner de recueils de corpus parlés que l'on soumettra au même type d'analyse, bien que cela présente des difficultés supplémentaires. C'est en effet au niveau de la syntaxe et de la sémantique qu'il faut se situer pour que l'on puisse constituer des méthodes sérieuses d'évaluation des techniques d'enseignement de la lecture. Il ne faut pas se dissimuler que si l'on ne mène pas ce travail d'analyse linguistique théorique, dans l'ignorance où nous demeurons sur les activités réelles de langage que poursuit l'enfant, l'empirisme où l'on se tiendra ne pourra que prolonger les querelles oiseuses et la poudre aux yeux des discours de marchands de méthodes.

Bibliographie

BORMUTH (J.R.) - Readability : A new approach, *Reading Research Quaterly*, 1966, *1*, 79-132.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.) - *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.) - *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignements*, Paris, Ed de Minuit, 1970.

BRESSON (F.) - Aspects génétiques de la perception. In : *Neuro-psychologie de la perception* (H. Hecaen, ed.), Paris, Masson (sous presse).

BRESSON (F.), BOUVIER (N.), DANNEQUIN (C.), DEPREUX (J.), HARDY (M.), PLATONE (F.) - Quelques aspects du système des déterminants chez des enfants de l'école maternelle. Utilisation des articles définis et indéfinis. *Travaux du Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire* (ORESAS), n° 2, Paris 1970

COHEN (M.) - *La grande invention de l'écriture et son évolution*, Paris, Imprimerie nationale, Klincksieck, 1958, 3 vol.

DUCROT (O.) - Présupposés et sous-entendus. L'hypothèse d'une sémantique linguistique. *Langue française*, 1969, n° 4.

PERREIRO (E.) - *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Préface de Jean Piaget, Genève, Paris, Lib. Droz, 1971.

GELB (J.J.) - *A study of writing, the foundation of grammatology*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1952.

GRUBER (J.) - Topicalization in Child language, *Foundations of Language*, 1967, *3*, 37-65.

JAKOBSON (R.) - *Essais de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, 1963. Trad. : N. Ruwet.

Langages - n° 13 : L'analyse du discours (J. DUBOIS, J. SUMPF), 1969.
n° 17 : L'énonciation (T. TODOROV), 1970.

LIBERMAN (A.M.), COOPER (F.S.), SHANKWEILER (D.P.), STUDDERT-KENNEDY (M.) Perception of the speech code. *Psycho Rev.*, 1967, *74*, 431-461.

MACKEN GAMMON (E.) - *A syntactical analysis of some first-grade readers* ,Techn. Rep. n° 155, 1970, Instit. for mathematical studies in the social sciences, Standford Univ.

MARTINET (A.) - *Eléments de linguistique générale*, Paris, Arnaud Colin, 1960.

RUDDELL (R.B.) - The effect of the similarity of oral and written patterns of language structure on reading comprehension. *Elementary English*, 1964, *42*, 403-410.

RUWET (N.) - *Introduction à la grammaire générative*, Paris, Plon, 1967.

STRICKLAND (R.G.) - The language of elementary school children : its relationship to the language of reading textbooks and the quality of reading of selected children. *Bulletin of the school of Education*, Indiana University, 1962, *38*, 1-131.

4.1 *Langue écrite et langue parlée*

Le professeur F. Bresson souligne le fait que les deux langues, parlée et écrite, sont plus fondamentalement différentes l'une de l'autre qu'on ne l'a cru longtemps. Autre lexique, autre syntaxe, analyse de la chaîne sonore jusqu'au niveau des phonèmes, complications déroutantes de l'orthographe, tout cela caractérise la langue écrite par rapport à la langue parlée. A quoi s'ajoute une dernière difficulté : la langue écrite se développe sans référentiel, sans l'appui que donnent à la langue parlée les circonstances du moment qui la rendent immédiatement intelligible. Le référentiel qui fait le discours compréhensible doit être progressivement construit par le lecteur, il n'est pas donné de prime abord. D'où un conseil pédagogique, parmi d'autres, à extraire du texte de Bresson : faire lire, au début, des textes issus de la langue parlée des enfants — textes riches en référentiels — et, simultanément, exercer les enfants à parler une langue qui se puisse écrire ou, tout simplement, les exercer «à dire ce que l'on voudrait faire apprendre à lire».

4.1 *Geschriebene und gesprochene Sprache*

Professor F. Bresson unterstreicht die Tatsache, daß die beiden Sprachen, die gesprochene und die geschriebene Sprache, sich weit mehr unterscheiden als man lange Zeit angenommen hat. Anderer Wortschatz, andere Syntax, eine Lautanalyse bis zum Niveau der Phoneme gehend, irreführende Komplikationen der Rechtschreibung, all dies kennzeichnet die geschriebene im Gegensatz zur gesprochenen Sprache. Dazu kommt eine weitere Schwierigkeit : die geschriebene Sprache entwickelt sich beziehungslos, ohne die Hilfe der momentanen Umstände, die die gesprochene Sprache besser verständlich machen. Diese Beziehung zur konkreten Situation muß vom Leser nach und nach erstellt werden, sie ist nicht von vorneherein vorhanden. Hierzu ein pädagogischer Ratschlag, unter anderen, den wir dem Text von Professor Bresson entnehmen können: man lasse zuerst Texte lesen, die aus der gesprochenen Sprache der Kinder hervorgehen — Texte, die in enger Beziehung zu einer konkreten Situation stehen und dabei gleichzeitig die Kinder lehren, eine Sprache zu sprechen, die auch geschrieben werden kann, oder noch einfacher, mit ihnen üben «auszusprechen, was man gerne lesen lehren möchte».

4.1 *Spoken and Written Language*

Professor F. Bresson emphasizes the fact that the fundamental difference between written and spoken language is greater than has been allowed in the past. Written, as opposed to spoken language, is characterized by a different vocabul-

ary and syntax. It involves analysis of sound patterns down to the level of phonemes and unnerving spelling complications. A further difficulty arises from the fact that written language is formulated without a referential system and without the aid of outside circumstances which make spoken language immediately intelligible. The referential system which makes speech comprehensible must be slowly constructed by the reader ; it is not grasped at once. One valuable piece of advice can be retained : the first texts a child reads should be written in a language which he speaks himself. These texts should abound in referential systems. At the same time, children should be trained to speak a language which can be written down, or more simply, they should be taught «to say what one would like to make them read».

4.2 *LE DEVELOPPEMENT OPERATOIRE ET VERBAL DE L'ENFANT*

par J.-P. Bronckart, Stagiaire de recherches au Fonds national de la recherche scientifique de Belgique, Genève

J'aimerais, au cours de cet exposé, évoquer d'abord quelques-unes des hypothèses fondamentales concernant la nature, l'origine et le développement du langage. Nous verrons qu'à côté des théories empiristes appliquées par les linguistes et les psychologues, l'Ecole de Genève a adopté une position rationaliste «modérée», qui combine l'universalisme de **Chomsky** et le constructivisme piagétien. C'est dans le cadre de cette hypothèse rationaliste que sera abordé le problème de l'interaction du développement opératoire (ou plus généralement, du développement cognitif) et du développement verbal. Nous pensons que l'étude du développement cognitif peut éclairer le développement du langage, et ceci, de deux manières distinctes, selon les moments de ce développement. Je fournirai enfin quelques exemples de ces deux formes d'interaction, à la lumière de recherches entreprises au Service de psycholinguistique du professeur Sinclair.

Dans un article sur l'apprentissage du langage, **Alarcos Llorach** (1968) revient sur la question de savoir si l'enfant apprend en créant ou en imitant, et il y répond en ces termes : «Il est évident que, surtout au début, des signifiants personnels ... qui n'ont aucune relation avec ceux de l'adulte, sont utilisés. Mais s'agit-il de créations personnelles ? Il semble fort peu soutenable que l'enfant puisse *créer à partir de rien*.» Pour les psycholinguistes de l'école linguistique de Martinet, le point de départ de l'enfant est donc zéro, car «il doit découvrir non seulement le code, son fonctionnement et son utilité, mais encore le contenu du message, l'expérience de la réalité qu'il va connaître petit à petit». (**Martinet** 1968)

L'activité proprement linguistique de l'enfant ne commence qu'au moment précis où il fait la découverte de ce qu'est un signe ; après cette acquisition pratique du signe, l'apprentissage se poursuit selon un processus d'emmagasinage, avec une analyse de plus en plus complexe, qui consiste en fait à comprendre et à utiliser ce que **Martinet** appelle la double articulation, l'articulation des sons en mots d'une part et d'autre part par celle des mots en énoncés. La structure de la langue consiste donc en «un faisceau d'habitudes dont les plus fondamentales sont acquises très tôt». (**Martinet** 1968). Cette double hypothèse d'une «tabula rasa» de départ et de la constitution du langage comme un faisceau d'habitudes de même type que n'importe laquelle des habitudes acquises par l'enfant est justifiée dans l'esprit de ces théoriciens par la diversité et la variation des langues à travers l'espace et le temps. «Les langues changent parce qu'elles s'adaptent sans cesse aux besoins changeants de l'humanité.» Ce caractère fonctionnel étant le

principal de ceux qui doivent guider le linguiste, il s'ensuit que **Martinet** nie l'existence d'universaux linguistiques, ou en tout cas, le caractère linguistique des traits de discours que l'on peut rencontrer dans n'importe quelle langue. Pour lui, le travail du linguiste est de décrire toutes les structures d'une langue, tous les aspects qui font qu'elle diffère des autres. En conséquence, selon ce point de vue, les constructions de la grammaire générative, qui cherche un dénominateur commun à toutes les langues, donc une conception unitaire du langage humain, ne peuvent être correctes dans la mesure où elles ne s'appuient sur aucune observation objective du comportement linguistique des sujets parlants ; elles se fondent, comme l'écrit **Martinet**, «sur des *a priori* qu'on ne cherche même pas à justifier, et qui sont le fait de gens qui croient que l'utilisation de traitements mathématiques assure à elle seule le caractère scientifique d'un type d'opérations».

L'étude du comportement linguistique dans le cadre de la psychologie behavioriste conduit elle aussi à la négation de la présence de structures linguistiques universelles et *à fortiori* de structures linguistiques innées. Dans *Verbal Behavior*, le psychologue B.F. Skinner tente de fournir une analyse fonctionnelle du comportement verbal, c'est-à-dire qu'il tente d'identifier les variables qui régissent le comportement, et de définir comment elles interagissent pour déterminer une réponse verbale spécifique. S'efforçant d'utiliser une méthode considérée comme réellement scientifique, il se borne à étudier les *observables*, c'est-à-dire qu'il tente d'identifier les variables qui régissent les rapports entrée-sortie ; dans son esprit, en effet, les facteurs externes, c'est-à-dire la stimulation présente et l'histoire du renforcement (les stimulations précédentes et leurs effets) sont d'une importance primordiale et permettent de comprendre la complexité du comportement verbal. Pour les behavioristes en général, la part du locuteur est donc peu importante et tout à fait élémentaire, et la prédiction précise du comportement verbal ne met en jeu que la définition des quelques facteurs externes que l'on peut par ailleurs isoler par l'étude des organismes inférieurs.

Plus rigidement encore que les psycholinguistes qui adoptent la théorie linguistique martinetiste, les psychologues du langage qui suivent le linguiste Bloomfield réduisent le champ d'étude du langage à des observables externes, sans tenter d'appréhender la structure interne de l'organisme humain, la manière dont cet organisme traite l'information qu'il reçoit et dont il organise son propre comportement. Il n'est donc pas question pour eux non plus d'une quelconque structure universelle de départ, de la présence d'universaux du langage.

Dans le cadre de ces théories, le problème de l'interaction du développement cognitif et du développement verbal est évidemment malaisé, voire impossible à poser ; les caractères particuliers de chaque langue n'étant guère éclairés par une évolution cognitive — ou psychologique — universelle.

L'empirisme de l'analyse du «comportement verbal» de B.F. Skinner a entraîné une réaction ouvertement *mentaliste*, dont la figure de proue est évidemment N. Chomsky. Selon ce dernier, le système de concepts et de principes avancés par le behaviorisme est fondamentalement inadéquat : pour comprendre com-

ment la langue est acquise et utilisée, il faut abstraire un *certain système cognitif* qui, toujours selon Chomsky, serait un système de connaissances et de croyances, qui se développe dans la prime enfance et qui s'associe à de nombreux facteurs pour déterminer les types de comportements observables. Chomsky propose donc d'étudier un système de compétence linguistique qui sous-tend le comportement, mais qu'on ne peut cerner de façon simple ou directe dans ce même comportement. Ce système de compétence est qualitativement différent de tout ce qui peut être décrit dans les termes de la méthode taxonomique de la linguistique structurale ou des concepts de la psychologie S-R (stimulus-réponse). L'extrapolation de simples descriptions ne permet pas en effet d'approcher la réalité de la compétence linguistique ; les structures mentales étant qualitativement différentes des structures et des réseaux complexes développés par les théories behavioristes. Par cette prise de position, Chomsky renoue avec la «Grammaire de Port-Royal» et plus généralement avec toutes les doctrines concernant la nature du langage, qui se sont développées de Descartes à Humboldt. Ces doctrines constituaient, en fait, un sous-produit d'une théorie rationaliste de l'esprit ; elles ont conduit les grammairiens d'alors à se centrer sur la *grammaire générale* plutôt que sur une des grammaires particulières. Selon Humboldt, une analyse profonde devrait révéler une *«forme de langage»* commune et sous-jacente aux différences nationales et individuelles ; il existerait donc des universaux linguistiques qui imposent des limites à la diversité du langage humain. C'est l'étude des conditions universelles prescrivant la forme de tout langage humain, qui constituerait la «grammaire générale».

L'opposition de ces théories à celles de Martinet est donc double ; d'une part, alors que pour ce dernier, l'objet d'étude du linguiste sont les caractéristiques spécifiques des différentes langues, pour Chomsky, l'objet d'étude est leur *mode de structuration*, qui, tout en donnant lieu à des différences très évidentes dans les langues différentes, possède un caractère de généralité et est donc universel. D'autre part, et par conséquent, Chomsky s'interroge sur les principes d'organisation qui permettent aux hommes de devenir des sujets parlants et qui doivent exister pour que l'on passe des données au savoir, alors que si on considère la langue comme un faisceau d'habitudes, on doit se centrer plutôt sur les conditions extérieures entraînant la constitution d'habitudes différentes et donc de langues différentes.

Pour Chomsky, il existe donc des *universaux de forme* qui sont des propriétés intrinsèques du système d'acquisition ; selon ses propres termes, ces universaux «fournissent un schème que l'on applique aux données et qui détermine d'une façon très restrictive la forme générale et même en partie les traits de substance de la grammaire (qui peut apparaître sur la présentation des données appropriées)». Cette base nécessaire à l'acquisition du langage ne serait qu'un des composants du système total des structures intellectuelles qui peuvent être appliquées à la résolution d'un problème, ou à la formation d'un concept ; autrement dit, la «faculté» du langage serait, selon Chomsky, une des «facultés de l'esprit». Cette faculté serait une capacité spécifique à l'espèce, et donc innée.

En outre, dans le prolongement de ses conceptions anti-behavioristes, il suppose que l'étude du développement du langage contribuera à la compréhension du caractère des processus mentaux et des processus qu'ils forment et manipulent. Cette position méconnaît donc totalement la théorie du développement cognitif élaborée par Piaget ; cependant, comme l'a indiqué H. Sinclair (1971), il existe beaucoup plus de points d'accord entre le structuralisme transformationnel de Chomsky et le constructivisme génétique de Piaget, qu'il en existe entre n'importe lequel des deux et le behaviorisme.

Piaget, en effet, admet l'existence d'universaux linguistiques, mais il considère que l'hypothèse d'une programmation héréditaire, d'une faculté innée, est inutile, dans la mesure où elle renvoie les problèmes posés par le développement du langage à une «émergence biologique» dont l'analyse est problématique, voire impossible. Dans son ouvrage sur «La formation du symbole chez l'enfant», il rattache l'apparition du langage à celle de la fonction symbolique en général. Cette fonction symbolique ou sémiotique (qui en fait est la capacité de différencier les signifiants et les signifiés de manière à ce que les premiers puissent permettre l'évocation ou la représentation des seconds) dépasse l'activité sensori-motrice, tout en la prolongeant ; les débuts de l'activité représentative se confondent avec l'achèvement de l'organisation des activités de la période sensori-motrice. Pour Piaget, la période d'organisation sensori-motrice est donc nécessaire au démarrage de la fonction sémiotique, dont le langage n'est qu'une manifestation parmi d'autres. L'hypothèse émise par l'Ecole de Genève et développée actuellement par les travaux de H. Sinclair est donc que les universaux linguistiques se construisent pendant cette période, sans que leur caractère d'universalité implique nécessairement l'innéité, de même que les universaux cognitifs n'exigent nullement une telle innéité. L'existence d'universaux linguistiques s'expliquerait donc par celle des universaux cognitifs et non vice versa, comme le pense Chomsky. Cependant, il ne semble pas qu'il faille faire dériver directement le langage de la pensée et imaginer que les opérations ou pré-opérations cognitives dirigent le langage du dehors, selon une action à sens unique. En fait, on pourrait dire plutôt que «les progrès du langage sont dus à un mécanisme régulateur et organisateur, à la fois interne et solidaire des autres formes du même processus, agissant au même niveau en d'autres domaines (**Piaget** ; Préface de **Ferreiro**, 1971) ; l'opération, ou la pré-opération logico-mathématique comme les structures linguistiques, seraient donc un résultat parallèle et commun de l'organisation générale des actions, c'est-à-dire de toutes les régulations en tous les domaines à la fois, c'est-à-dire encore du développement cognitif, ce dernier envisagé dans son sens le plus large.

Le parallélisme entre les structures du langage et les structures opératoires ou préopératoires sera donc le plus évident lors de la période la plus précoce de l'apprentissage de la langue, c'est-à-dire au moment où les structures acquises (ou en train d'être acquises par l'enfant) sont les plus simples et, partant, les plus générales. C'est en tout cas ce qui ressort de tous les énoncés *spontanés*. A cette époque (d'un an et demi à deux ans et demi environ), l'analyse pia-

gétienne des structures cognitives sera du plus grand intérêt, pour toutes les questions concernant la nature du langage humain ; elle devrait permettre de déterminer à quel type de structure opératoire ou cognitive font référence les structures linguistiques de base, telle celle de l'ordre, etc...

A partir de 2 ; 6 ans par contre, c'est-à-dire lorsqu'apparaissent les émissions de plus de 3 ou 4 éléments, le problème devient beaucoup plus complexe. En effet, à partir de ce stade, les énoncés, dans chaque langue particulière, évoluent en complexité, mais aussi en diversité ; ceci tient au fait que chaque langue sélectionne un certain nombre de règles morphosyntactiques particulières, sans que la sélection effectuée puisse recevoir une explication «interne», c'est-à-dire tenant à la nécessité logique.

Les opérations cognitives, par contre, se développent en suivant des stades structuralement définis, et supposés universels ; la progression d'étape en étape, à la recherche d'un équilibre toujours plus complet, est déterminée fonctionnellement par le caractère nécessaire de ces mêmes opérations. Les règles cognitives (du moins les règles de type logico-mathématique) possèdent donc en elles-mêmes les caractères nécessaires et universels qu'on ne rencontre pas dans les règles linguistiques.

Au cours du développement, la correspondance entre système cognitif et système verbal s'affaiblit donc, et parallèlement, le pouvoir explicatif du premier sur le second. On ne peut affirmer pour autant qu'à partir de ce moment il ne s'agit plus que d'un apprentissage d'éléments arbitraires par ce qu'on a appelé *«généralisation inductive»*. Dans certains cas, il s'est avéré que le concept correspondant à une certaine structure syntaxique ou sémantique devait être acquise sur le plan cognitif avant de l'être sur le plan linguistique. Mais il s'introduit d'autre part un décalage plus ou moins important entre l'évolution de certaines «notions» sur le plan opératoire et sur le plan linguistique. Dans certains cas, le décalage est assez clair. Ainsi, en arabe, l'utilisation correcte du pluriel n'est acquise qu'à 14 ans environ ; D.I. Slobin, dans un article sur les «Conditions cognitives pour le développement de la grammaire» (à paraître), cite la thèse de M. Omar, qui constate que le pluriel des noms en arabe est un des derniers aspects de la structure linguistique à être maîtrisé : les enfants étudiés par lui avaient en effet des difficultés à pluraliser même les noms familiers. Comme le souligne Slobin, le groupe des sujets âgés comprend en fait des enfants allant jusqu'à 15 ans. La raison de cette acquisition tardive doit se trouver dans la complexité extrême des marques du pluriel en arabe. En bref, s'il existe dans cette langue un grand nombre de pluriels réguliers, la plupart des noms appartiennent à un grand nombre de classes passablement irrégulières en ce qui concerne la formation du pluriel. En outre, il existe un duel, ainsi qu'une distinction entre collectifs et non-collectifs. Enfin, il s'ajoute à cela que les nombres de 3 à 10 demandent le pluriel, alors qu'au-dessus de 11 on met à nouveau le singulier. Le pluriel en arabe constitue donc un exemple d'une structure linguistique extrêmement complexe sélectionnée par une langue particulière. Pour cette raison, cette structure de pluralisation est acquise beaucoup plus tard en arabe que dans d'autres

langues qui ont fait une autre sélection, et en l'occurence une sélection de règles moins complexes et moins variées. En outre, cette structure linguistique arabe doit être acquise beaucoup plus tard que la structure cognitive correspondante ; en effet, c'est dans la dernière période du développement pré-opératoire, c'est-à-dire à la période que Piaget appelle actuellement «intuitive», que l'enfant peut distinguer clairement et définitivement un élément singulier d'une classe d'éléments et que le concept de pluralité est acquis en tant que somme des éléments singuliers dans des langues où le pluriel est moins complexe, comme le français. D'ailleurs, ce décalage entre une structure linguistique particulière et une structure cognitive universelle, peut se trouver inversé dans d'autres cas. En français par exemple, une étude de F. Bresson a montré que le fonctionnement de l'opposition singulier/pluriel est pratiquement acquis à 4 ans, toutes les erreurs dans l'utilisation correcte des articles notamment ayant disparu après 5 ans.

Un autre exemple de décalage inverse est sans doute constitué par l'acquisition de l'implication. Dans une des premières études d'épistémologie génétique, A. Morf s'est efforcé d'analyser les relations entre la logique et le langage, en exposant verbalement des problèmes faisant appel à plusieurs combinaisons logiques. En ce qui concerne l'implication, il présentait le problème de la manière suivante. Exemple de l'«horloger». Un technicien examine les montres dans une usine et dit : : «Toutes les montres que nous avons fabriquées au mois de décembre ont des défauts». Le directeur prend quelques montres et dit :

a) celle-ci a été fabriquée en décembre, donc elle a un défaut,
b) celle-là a été fabriquée en juillet, donc elle n'a pas de défaut,
c) celle-là a un défaut, donc elle a été fabriquée en décembre,
d) celle-là n'a pas de défaut, donc elle n'a pas été fabriquée au mois de décembre.

Peut-il l'affirmer ?

Pour ce type de problème, Morf obtient une majorité de réussite seulement à partir de 13 ans, et à la fin de la 15e année, 25 % des sujets font encore des erreurs. Ces dernières consistent en fait en une symétrisation de la relation d' implication ; «toutes les montres fabriquées en décembre ont des défauts» est accepté dans son sens propre, mais aussi converti en «toutes les montres défectueuses ont été fabriquées en décembre».

Les difficultés rencontrées ne sont pas des difficultés de langage ; en effet, tous les sujets de cette épreuve, à partir de 9-10 ans, distinguent le sens de «toutes les montres de décembre» et de «seulement les montres de décembre», lorsqu'on sort ces expressions du contexte de l'épreuve. Morf s'est en effet livré à une étude approfondie des expressions du type de celles utilisées dans cette épreuve et il a constaté qu'elles ne présentaient plus de difficulté au niveau linguistique. La difficulté résulte donc de la situation d'ensemble ; une expression comme «toutes les montres de décembre» devient ambiguë dès qu'elle doit participer à des raisonnements à l'intérieur du système de combinaisons possibles entre «fabriquées en décembre — non fabriquées en décembre — défectueuses — non défectueuses», c'est-à-dire que la difficulté se situe ici au niveau cognitif des

opérations formelles que nécessite la résolution du problème. On voit donc que, comme pour le cas du pluriel arabe, l'évolution sur le plan linguistique a été différente de celle sur le plan cognitif, mais dans le premier cas, les difficultés les plus tardives étaient de nature spécifiquement linguistique, alors que dans le cas de l'implication, elles sont de nature spécifiquement cognitive.

Les deux exemples que nous venons de mentionner sont, semble-t-il, des cas exceptionnellement clairs. En général cependant, le cognitif et le verbal sont assez difficilement dissociables ; il existe un mélange entre des éléments cognitifs et des éléments d'une langue spécifique, particulière. La théorie de Piaget sera alors utile, si dans ce mélange il entre une forte composante cognitive. Le dosage de ce mélange ne pourra évidemment pas être évalué par l'étude d'une seule langue ; il est nécessaire d'entreprendre des recherches comparatives dans plusieurs langues différentes pour savoir si des difficultés qui paraissent spécifiques ne sont pas en fait universelles, ou si, au contraire, des difficultés que l'on attribuait à des facteurs cognitifs sous-jacents, n'étaient pas en fait particulières à une langue donnée. En effet, si une étude comparative assez large de l'évolution des *pronoms relatifs* par exemple, démontre que celle-ci est parallèle dans toutes les langues, on pourra conclure sans trop de risques d'erreurs que les principaux problèmes qu'elle suscite sont d'ordre cognitif ; si par contre l'évolution est très différente, on pourra penser qu'il s'agit là de problèmes spécifiquement linguistiques. L'intérêt de ce genre d'étude est primordial non seulement d'un point de vue théorique, mais du point de vue de ses conséquences pédagogiques ; et à ce sujet, il serait utile que des pédagogues de langues différentes puissent confronter leurs expériences en la matière et établir ensemble les périodes critiques dans l'acquisition de telle ou telle structure verbale afin de déterminer avec précision la nature même des difficultés rencontrées. Les psycholinguistes en sont en effet au tout début d'études comparatives de ce genre. Le département du professeur Sinclair a depuis quelques années entrepris de tels travaux, à Genève même, où l'on peut bénéficier de la présence de nombreuses populations «étrangères», ainsi que dans d'autres parties de la Suisse et en collaboration avec d'autres universités. Ces recherches de grande envergure sont aussi des recherches de longue haleine, les résultats ne sont donc pas encore très nombreux. Je parlerai de deux des recherches effectuées à Genève : la recherche sur la transformation passive et celle, plus récente, sur les relations temporelles (thèse de E. Ferreiro).

E. Ferreiro a réalisé une étude des moyens d'expression linguistique des relations temporelles entre deux événements, en se limitant à quelques relations parmi les plus élémentaires ; le rapport d'ordre de succession, ou de simultanéité, entre deux événements quelconques. Son étude a porté sur des enfants de 4 à 10 ans. Linguistiquement, ces sujets avaient la possibilité d'utiliser les *trois types d'indicateurs temporels* : l'ordre d'émission des propositions qui composent l'énoncé, les conjonctions et les adverbes de temps, les temps des verbes, lorsqu'on doit produire des énoncés qui décrivent des événements présentés dans un certain ordre. L'apparition progressive de ces trois indicateurs et leur interprétation ultérieure sont mis en lumière surtout par l'expérience de *production*, qui con-

stitue en effet la partie principale de cette recherche et la seule dont nous parlerons. Elle consistait en trois demandes de descriptions d'une action «agie» devant l'enfant : la description initiale, ou spontanée de l'action effectuée ; ensuite, si cette première description ne contenait pas d'indicateurs temporels, une description comparative qui consiste à présenter deux couples d'actions identiques, mais en variant le rapport temporel, qui passe de la simultanéité à la succession ou vice versa. Enfin, la description induite, par laquelle l'expérimentateur propose à l'enfant de produire une nouvelle description commençant par l'«actant» de la seconde action effectuée. L'analyse des résultats est effectuée en groupant les enfants non par âge, mais en fonction de leur niveau opératoire, ce dernier ayant été déterminé par l'épreuve piagétienne bien connue de Conservation des liquides. 5 stades ont été retenus (NR, I1, R, I2, C, + C/T). En bref, les résultats obtenus sont les suivants :

Au niveau NR, les descriptions sont composées de 2 propositions coordonnées, ou juxtaposées ; les verbes sont au passé composé et l'ordre correspond en général à celui des faits eux-mêmes. Les deux couples d'actions sont décrits de manière identique si leurs contenus sont identiques, quel que soit leur rapport temporel.

Au niveau I1, on constate, pour les trois types d'indicateurs temporels étudiés une transition entre le niveau NR et le niveau R ; le fait le plus important concerne l'utilisation du temps des verbes lorsqu'il s'agit d'une simultanéité avec emboîtement de durée ; les temps utilisés seraient choisis plutôt en fonction de la distribution des contours temporels de l'action, que de la position de celle-ci dans le temps. En d'autres termes, ils rendraient compte de valeurs aspectuelles, plutôt que de valeurs temporelles.

C'est au niveau R que se situe le tournant décisif de l'évolution des relations temporelles. Ce tournant consiste, du point de vue syntaxique, en un passage de la juxtaposition ou coordination à la subordination. L'ordre d'énonciation des propositions joue à ce niveau un rôle déterminant ; il est absolument rigide (la première proposition énoncée décrivant la première action, et l'enfant niant la possibilité de commencer sa description par le second événement), et cette rigidité indique que la relation temporelle est désormais prise en considération. Cependant, la rigidité de cet ordre accentue la difficulté de description des simultanéités, et, dans le cas des successions, si elle facilite la description initiale, elle provoque par contre des échecs systématiques lors des descriptions induites. A ce stade, il se confirme que les temps des verbes dépendent davantage de l'aspect que du moment de l'action.

Le niveau I2 confirme les difficultés du passage de la coordination à la subordination, surtout dans les situations de succession.

Au niveau C, les difficultés dont nous venons de parler trouvent leur solution ; l'enfant utilise la subordination temporelle, soit avec l'ordre d'énonciation conforme à l'ordre des actions, soit avec l'ordre inverse. Dans ce cas, l'enfant peut donner un énoncé qui commence par une proposition subordonnée introduite par «avant que», ou bien, il place la proposition subordonnée en seconde position en utilisant la conjonction «après que». En ce qui concerne le temps des

verbes, l'enfant commence à élaborer des «temps relatifs», dont la valeur dépend des liens qu'ils entretiennent avec les autres éléments du système.
Cette évolution, dont nous venons de tracer les grandes lignes, a été expliquée par E. Ferreiro en faisant largement référence au développement cognitif. Au niveau NR, le trait cognitif principal est l'absence de prise en considération des rapports temporels ; chaque événement est considéré comme un événement indépendant, et non comme membre d'un couple qui constitue une situation totale. Au niveau R, il y a prise en considération des rapports temporels, mais conflit entre la simultanéité de deux durées et le caractère d'inégalité des deux actions décrites ; ce type de conflit avait déjà été noté par Piaget dans «Le développement de la notion de temps chez l'enfant» en ces termes : «La simultanéité devient incompréhensible dès qu'il s'agit de mouvements ou d'actions de rythmes différents». Au niveau I2, la difficulté de l'utilisation de la structure de subordination présente la difficulté cognitive de considérer un des deux événements comme référent temporel pour l'autre ; cette difficulté étant levée lors de l'apparition de la conservation.
E. Ferreiro note cependant que les difficultés rencontrées ne sont pas exclusivement cognitives ; elles peuvent être aussi de nature strictement syntaxiques. Néanmoins, ce parallélisme dans la difficulté est surtout attribué aux problèmes cognitifs. Ferreiro dispose pour cela d'arguments internes, propres à sa recherche ; parmi ceux-ci, le fait que, dans le cas des réponses induites, par exemple, les procédés utilisés par les enfants les plus jeunes n'étaient pas en soi incorrects ; aux questions qui portaient sur le moment où une action a été réalisée, ils répondaient tous par un adverbe de temps ; ce qui faisait défaut, c'était le choix spécifique de ce dernier en fonction de sa signification. Les procédés linguistiques utilisés par l'enfant existaient donc dès les premiers niveaux, et au cours du développement, ils ne sont pas éliminés mais au contraire intégrés dans une classe de réponses qui les contient en tant que sous-ensemble. Le facteur décisif d'utilisation correcte semble donc bien être un organisateur cognitif plutôt qu'une simple acquisition linguistique. Ce type d'interprétation est confirmé par l'évolution de l'utilisation du temps des verbes. En effet, après une période d'utilisation aspectuelle, puis une période de début d'utilisation temporelle, l'enfant au niveau C commence à considérer les différents temps comme les éléments d'un système. Or, le système achevé des temps des verbes ne constitue pas une combinatoire complète ; les contraintes syntaxiques imposent notamment une restriction des combinaisons, et il est remarquable de constater que l'enfants semble ignorer ces contraintes et qu'il constitue de nouveaux couples sans pouvoir encore déterminer lesquels sont acceptables. Ici, encore, il semble que ce soit au niveau cognitif plutôt qu'au niveau linguistique que se situe l'explication.
Tant que l'étude porte sur une seule langue, un doute peut subsister sur les interprétations que nous venons de formuler ; des recherches en anglais, entreprises par E. Clark confirment cependant l'importance des facteurs cognitifs dans l'évolution des relations temporelles par la similitude de l'évolution qu'elle

met en évidence.

Les recherches sur la transformation passive laissent apparaître, elles aussi, un rôle important des facteurs cognitifs. Nous parlerons uniquement, pour cette recherche, de la partie compréhension. Sinclair et Ferreiro demandent à l'enfant (population de 4 à 7 ans) de représenter à l'aide de jouets des phrases formulées au mode passif, par exemple : «La bouteille est renversée par le garçon». Cinq verbes ont été choisis : casser, renverser, laver, pousser et suivre. Les phrases étaient de trois types différents :

renversable : «le garçon est lavé par la fille»
intermédiaire : «le garçon est renversé par la voiture»
non-renversable : «le bâton est cassé par le garçon»

Toutes les phrases avec «casser» étaient non-renversables, toutes celles avec «suivre», renversables et celles avec les trois verbes restant comprenaient les trois types différents. Les résultats montrent une évolution très claire des réussites en fonction de l'âge et des verbes particuliers. Le verbe le mieux réussi est «casser» (100 % à tous les âges), puis «renverser» (de 85 à 96 %), «laver» (66 à 90 %), «pousser» (56 à 80 %), et, enfin, «suivre» (27 à 69 %). D'autre part, dans tous les cas, les phrases renversables sont les plus difficiles, puis les intermédiaires, puis les non-renversables. Ces deux facteurs (type de verbe, type de phrase) ne sont pas l'expression d'un même phénomène ; ils se combinent pour déterminer le degré de difficulté des phrases passives.

Pourquoi «casser» est-il toujours réussi, et en cela plus facile que les autres non-renversables ? Pourquoi «suivre» est-il plus difficile que les autres renversables ? Pourquoi y a-t-il une hiérarchie entre les trois autres verbes, qui fait que «renverser» est plus facile que «laver», lui-même plus facile que «pousser» ? Pour le savoir, les auteurs se sont d'une part livrés à une étude de la situation, du type d'action qu'exprimaient les diverses phrases, d'autre part à une étude des contraintes purement linguistiques auxquelles sont soumis ces verbes. En ce qui concerne le type d'action, ils ont pu distinguer :

— celles qui donnent lieu à un résultat irréversible, durable ou frappant (casser, renverser, laver contre pousser et suivre, qui donnent lieu à un changement de position indécelable, s'il n'est pas observé lors de l'action elle-même) ;
— certains verbes expriment une situation nettement causale, d'autres pas ;
— certains impliquent un ordre spatial (pousser, suivre), les autres pas ;
— la durée de l'action peut être différente, etc...

En ce qui concerne les contraintes sémantiques, on a pu remarquer que la transformation passive est soumise à certaines restrictions, exemple : verbe avoir : Jean a une voiture ... * Une voiture est eue par Jean ; constructions réflexives : Jean se lave lui-même ... * Lui-même est lavé par Jean.

Ces différentes contraintes syntactiques reflètent-elles des différences sémantiques de relation entre actant et patient ? Dans certains cas oui, dans d'autres non, mais par contre les différents types d'actions décrits expliquent toujours la hiérarchie des réponses. L'explication de ces résultats ferait donc à nouveau plutôt appel à un facteur cognitif. Cette hypothèse est actuellement confirmée de

manière étonnante par les résultats de la même recherche en anglais ; alors que les contraintes syntactiques engendrées par les verbes diffèrent très nettement dans certains cas de celles imposées par leurs correspondants français, la hiérarchie de réponses correctes est la même, avec des pourcentages de réponses exactes qui ne s'écartent jamais plus de 7 % des pourcentages obtenus en français.

Voilà donc résumée et illustrée par les quelques exemples précédents la position de l'Ecole genevoise sur le sujet que l'on m'a demandé de présenter, c'est-à-dire le développement opératoire, le développement verbal et leurs interactions. Il est clair que l'objet des recherches citées et par conséquent les quelques résultats présentés sont assez éloignés des préoccupations de ce symposium ; cependant, il est possible que certaines études théoriques actuellement en cours à Genève abordent des domaines proches à certains égards de l'apprentissage de la lecture. En effet, l'apprentissage de la lecture, comme celui de l'écriture, est la première occasion pour l'enfant de considérer de manière systématique les énoncés de sa langue, non plus seulement comme un moyen de communication, mais aussi comme un objet de connaissance sur lequel il doit effectuer certaines opérations. Cette évolution qui part de l'utilisation de la langue en tant que moyen de communication pour aller vers une langue à la fois moyen de communication et objet de connaissance est actuellement abordé par I. Papandropoulou dans ce qu'elle appelle l'étude du métalangage. Cette recherche est centrée sur le *mot*, unité linguistique un peu arbitraire comme on le sait, mais la plus universellement admise parce que la plus reconnaissable. Elle tente de déceler, entre autres, à quel moment le mot est appréhendé comme un élément signifiant et manipulé comme tel, et en général de préciser l'évolution de la relation entre mot-signifiant, réalité signifiée, et référent. Deux techniques sont utilisées : l'une, plus clinique, consiste simplement à demander à l'enfant une définition et des critères d'acceptation d'un mot ; l'autre consiste à présenter différentes opérations à effectuer au niveau des mots d'un énoncé donné. La première technique révèle une évolution assez précise. A un premier niveau (mots-choses ; 4, 5 ans) le mot est considéré comme une partie intégrante du réel ou référent ; il n'existe pas en dehors de celui-ci, «les enfants c'est des mots». Au niveau suivant (mot-commentaire et mot-étiquette ; 5, 6, 7 ans), le signifiant est distingué du référent ; il sert à décrire ou nommer la réalité ; cependant, il n'existe que s'il a un référent. A ce stade, l'accent est mis sur l'aspect de réalisation surtout graphique du mot : «un mot, c'est des lettres».

Plus tard (6, 7, 8 ans), le mot est envisagé comme constituant, comme une partie d'un message, un «bout de l'histoire», selon les sujets de cet âge. Il n'est isolable que par référence à une entité sémantique plus large dans laquelle il est inséré, mais cette isolation, ce découpage, ne s'effectue qu'au niveau du signifiant, pas encore à celui du signifié correspondant ; il n'y a pas encore de «fonction significative». Celle-ci apparaît autour de 8 ans (7, 8, 9), époque à laquelle on constate une correspondance entre le découpage des signifiants et des signifiés.

Enfin, à un dernier stade, les unités signifiantes, bien que liées par la signification au signifié et au référent, atteignent une certaine forme d'autonomie ; elles

se combinent selon des règles «internes» et l'action et la réflexion sur le signifiant lui-même sont désormais possibles.

L'achèvement de cette évolution est donc très tardif, et ceci est confirmé par une recherche sur le mode passif en anglais (Sinclair H., Sinclair A., de Marcellus O.). Si on réussit à faire produire par l'enfant des phrases actives et passives décrivant le même événement, (le camion pousse la voiture, la voiture est poussée par le camion), l'enfant comprend effectivement que les deux phrases signifient la même chose, c'est-à-dire qu'à la consigne «tu peux dire la même chose autrement...» ils donnent eux-mêmes la forme passive. Cependant, immédiatement après, ils veulent illustrer la deuxième formulation ; ils prennent la voiture, hésitent, tentent l'action inverse (la voiture pousse le camion) puis se reprennent, comme s'ils tentaient d'introduire une différence dans l'action, différence correspondant à la différence linguistique. Ce type de comportement se manifeste jusqu'à l'âge de 10 ans, et illustre la difficulté d'agir sur le signifiant comme tel. Les indications fournies par ce type de recherche pourraient être d'un certain intérêt pour l'apprentissage de la lecture ; cependant, en général, les sujets de recherche sont trop variés et trop peu avancés pour pouvoir fournir aux pédagogues des informations précises. Nous croyons néanmoins avoir dégagé une problématique et mis au point une méthode qui pourrait être appliquée aux problèmes de la lecture avec des chances de succès réels. Tout reste à faire dans le domaine d'une recherche fondamentale des problèmes de la lecture, et il va sans dire que nous serions très heureux de pouvoir collaborer avec les pédagogues chercheurs en ce domaine.

Bibliographie

ALARCOS LLORACH - *L'apprentissage du langage*, in : Martinet A. - Le langage - Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1968

BLOOMFIELD, L. - *Le langage*, Payot, Paris, 1970

BRESSON, F. et alii - *Quelques aspects du système des déterminants chez les enfants de l'école maternelle. Utilisation des articles défini et indéfini* - Cresas N° 2, 1970

CHOMSKY, N. - *La linguistique cartésienne* - Ed. du Seuil, Paris, 1969

CHOMSKY, N. - *Aspects de la théorie syntaxique* - Ed. du Seuil, Paris, 1971

FERREIRO, E. - *Les relations temporelles dan le langage de l'enfant* - Droz, Genève, 1971

MARTINET, A. - *Le langage* - Encyclopédie de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1968

MORF A. - *Les relations entre la logique et le langage lors du passage du raisonnement concret au raisonnement formel* - E.E.G., tome III, P.U.F., Paris, 1957

PAPANDROPOULOU, I. - *Etude des possibilités de réflexion métalinguistique chez l'enfant.* (En préparation)

PIAGET, J. et INHELDER, B. - *La genèse des structures logiques élémentaires* - Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1959

SKINNER, B.F. - *Verbal Behavior* - New York, Appleton-Century-Crofts, 1957

SINCLAIR, H. et FERREIRO, E. - *Etude génétique de la compréhension, production et répétition de phrases au mode passif* - Archives de psychologie, vol. 4°, janv.-déc. 1970

SINCLAIR, H. - *Sensorimotor Action Patterns as a Condition for the Acquisition of Syntax*, in HUXLEY, R. et INGRAM, E. (eds) Language Acquisition : Models and Methods - Academic press, London, 1971

SINCLAIR, H., SINCLAIR, A., et DE MARCELLUS, O. - *Young children's comprehension and production of passive sentences.* A paraître dans les archives de psychologie.

SLOBIN, D.I., - *Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar.* A paraître dans «A survey of Linguistic Science» - Linguistic Research Education, Edmonton, Canada.

Résumés

4.2 *Le développement opératoire et verbal de l'enfant*

Monsieur J.-P. Bronckart traite d'un problème qui, apparemment, ne concerne pas l'apprentissage de la lecture : la relation entre la maturation de la pensée, chez l'enfant, et le développement du langage. Chomsky tente de poser les fondements ultimes du langage et en arrive à postuler une faculté innée qui donnerait naissance à tous les langages humains. Cette faculté aurait des liens étroits avec la pensée elle-même. L'Ecole de Genève, celle de Jean Piaget, rejoint Chomsky avec, cependant, une différence : les structures de la pensée sous-jacentes au langage et destinées à le conditionner, ne sont pas innées, elles se construisent peu à peu. Cette construction se réalise en même temps que s'élabore le langage. Est-ce à dire qu'il y ait d'un processus à l'autre une relation de cause à effet et que les structures de la pensée soient cause de celles du langage ? On n'est guère en mesure de l'affirmer. Il semble néanmoins, à la suite des travaux conduits à Genève par Hermine Sinclair que les structures de la pensée sont premières. L'enfant, de ce fait, parle, au début, comme il pense. Mais comme, par ailleurs, la société qui, au cours des siècles, a fait le langage, n'a pas toujours modelé ce dernier sur les modes de la pensée, il en résulte une évolution du lan-

gage telle qu'il ne suffit pas de bien penser pour bien parler. En ce qui concerne l'enfant, sa pensée propre suscite un langage qui n'est pas conforme à celui de la société adulte. D'où un conflit entre la pensée qui se mûrit et la langue commune qui ne lui est pas adéquate. Un enseignement pédagogique découle de ces remarques : la pensée — en voie de construction chez l'enfant — est première ; elle se manifeste dans un langage qui n'est pas toujours conforme aux normes propres à la langue du milieu où évolue l'enfant ; ce langage pourtant doit être reçu par le pédagogue comme donnée de base et ne doit être «corrigé» qu'avec tact. C'est dire, si l'on songe à la lecture, que les textes destinés aux premiers exercices gagneront à appartenir à la manière de penser propre à l'enfant et à se rapprocher de sa manière à lui de dire sa pensée.

4.2 *Operative und verbale Entwicklung des Kindes*

Herr J.P. Bronckart behandelt ein Problem, das scheinbar ohne Zusammenhang mit dem Lesenlernen ist : das Verhältnis zwischen dem Reifen des Denkens beim Kind und der Entwicklung seiner Sprache. Chomsky versucht die höchsten sprachlichen Fundamente zu finden und kommt dabei zu der Feststellung, daß eine angeborene Veranlagung vorhanden sei, die als Ursprung aller menschlichen Sprachen angesehen werden könnte. Diese Veranlagung stände in direkter Beziehung zum eigentlichen Denken. Die Genfer Schule von Jean Piaget schließt sich, allerdings mit einem Unterschied, an Chomsky an : die Strukturen der Denkweise, auf der die Sprache beruht und die sie konditionnieren, sich nicht angeboren, sondern entwickeln sich nach und nach. Diese Entwicklung vollzieht sich zu gleicher Zeit wie die Erarbeitung der Sprache. Sollte das heißen, daß von einem zum anderen Entwicklungsprozess eine Relation von Ursache und Wirkung bestände, und daß die Strukturen der Denkweise jene der Sprache bedingen ? Leider sind wir nicht in der Lage dies zu beweisen. Aus den Forschungen von Frau Hermine Sinclair scheint jedoch hervorzugehen, daß die Strukturen der Denkweise die ersten sind. Aufgrund dieser Tatsache spricht das Kind zuerst wie es denkt. Da aber die Gesellschaft im Verlauf der Jahrhunderte die Sprache geformt, jedoch nicht immer der Denkweise angepaßt hat, entwickelte sich die Sprache derart, daß es nicht genügt gut zu denken, um gut zu sprechen. Was das Kind anbetrifft, so erzeugt sein eigenes Denken eine Sprechweise, die nicht immer der der Erwachsenen entspricht. Daher der Konflikt zwischen der reifenden Denkweise und der allgemeinen Umgangssprache, die ersterer nicht angepaßt ist. Ein pädagogischer Unterricht wird aus folgenden Feststellungen abgeleitet : das sich entwickelnde Gedankengut des Kindes ist zuerst vorhanden ; es kommt in einer Sprechweise zu Tage, die nicht immer den allgemeinen Sprachnormen der Umwelt, in der sich das Kind bewegt, entspricht ; diese Sprechweise muß vom Pädagogen jedoch als Basis angesehen werden und darf nur mit viel Feingefühl «korrigiert» werden. Mit anderen Worten : im Hinblick auf das Lesen sollten die für die ersten Übungen bestimmten Texte der eigenen Denkweise des Kindes angepaßt sein und sich der Ausdrucksweise seiner Gedanken möglichst annähern.

4.2 *The Child's Operatory Development and Verbal Acquisitions*

Mr J.P. Bronckart deals with the relationship between the maturation level of thought in the child and the development of language. Off-hand, this seems to have little to do with the teaching of reading. Chomsky, in his attempt to discover the basis of language, proceeds from the assumption that man possesses an innate faculty for speech which has given rise to all human languages. This faculty is closely linked with the thought processes. The Geneva School, headed by Jean Piaget, tends to share these views, but there is disagreement on one important point. According to the Geneva School, thought patterns underlying language and determining speech are not inborn, but acquired little by little. The construction of thought patterns goes hand in hand with the development of language. Does this mean that the two processes are linked by a relationship of cause and effect and that thought structures precede and give rise to language structures ? This cannot be affirmed, but judging from the results of research carried out in Geneva by H. Sinclair, it would seem that thought patterns come first. For this reason, the child begins by speaking as he thinks. But since, over the centuries, society has fashioned language into a convenient tool without always taking into consideration the thought patterns involved, language has developed in such a manner that it is not enough to think properly to be able to speak properly. As far as the child is concerned, his thinking produces a language which does not meet the standards of adult society. This leads to a conflict between thought, which slowly comes to a maturation level, and everyday language which cannot adequately express thought. A certain form of teaching can be deduced from the above : thought, slowly developed in the child, comes first. It is expressed in a language which does not always come up to the standards set by the environment in which the child grows up. This language should be accepted by the teacher as basic data and should be «corrected» with the greatest tact. As regards reading, the child's first «readers» should reflect his manner of thinking and reproduce the language he uses to express his thoughts.

4.3 *LES FACTEURS PERCEPTIFS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE*

par le professeur Eliane Vurpillot, université René Descartes, Paris

La lecture repose sur l'usage de deux codes, l'un qui fait correspondre des sons émis à des événements, des objets, des notions, l'autre qui fait correspondre des signes graphiques à des sons. Le premier code, le langage oral, est acquis par l'enfant humain entre un et trois ans ; le deuxième, le langage écrit, ne l'est que vers 6 à 7 ans, et l'on peut s'interroger sur les causes d'un tel décalage. Il me revient, dans ce symposium, d'examiner le rôle de la perception dans l'acquisition du langage écrit et d'analyser dans quelle mesure certaines infériorités, manifestées par les enfants de 3 à 6 ans, dans l'exécution de tâches perceptives, peuvent expliquer les difficultés que présente l'apprentissage de la lecture.

Lire c'est identifier des signes graphiques et des phonèmes, et établir entre eux des correspondances terme à terme. L'intervention de la perception se place au niveau de la différenciation et de l'identification des phonèmes d'une part, des signes graphiques d'autre part. Pour bien faire, il faudrait étudier les capacités auditives, aussi bien que les capacités visuelles des jeunes enfants ; cet exposé sera incomplet car il ne portera que sur la perception visuelle. Cependant, quelle que soit la modalité sensorielle impliquée, les stratégies de récolte, de traitement et de mise en réserve des informations fournies par le stimulus sont très voisines et évoluent de la même façon avec l'âge ; aussi, dans la plupart des cas, ce que l'on sait de la perception visuelle peut s'appliquer également à la perception auditive.

A Différenciation et identication des signes graphiques

Dans notre langue, l'alphabet se compose de 26 lettres qui constituent les éléments de base du langage écrit. A ces 26 lettres correspondent en fait 4 ensembles distincts, chacun de 26 signes graphiques : il y a les majuscules et les minuscules, et ceci en caractères manuscrits et en caractères d'imprimerie.

Pour apprendre à lire, un enfant doit distinguer chaque ensemble des autres et, à l'intérieur d'un ensemble, différencier entre eux les 26 signes graphiques. Il doit aussi les identifier, c'est-à-dire être capable de retrouver un signe précis parmi les 25 autres et de le dénommer, autrement dit de lui faire correspondre un phonème.

Deux grandes classes de modèles théoriques tentent d'expliquer comment s'opère l'identification des signes graphiques ; il s'agit des modèles à prototypes et des modèles à listes de propriétés.

I. *Les modèles à prototypes*

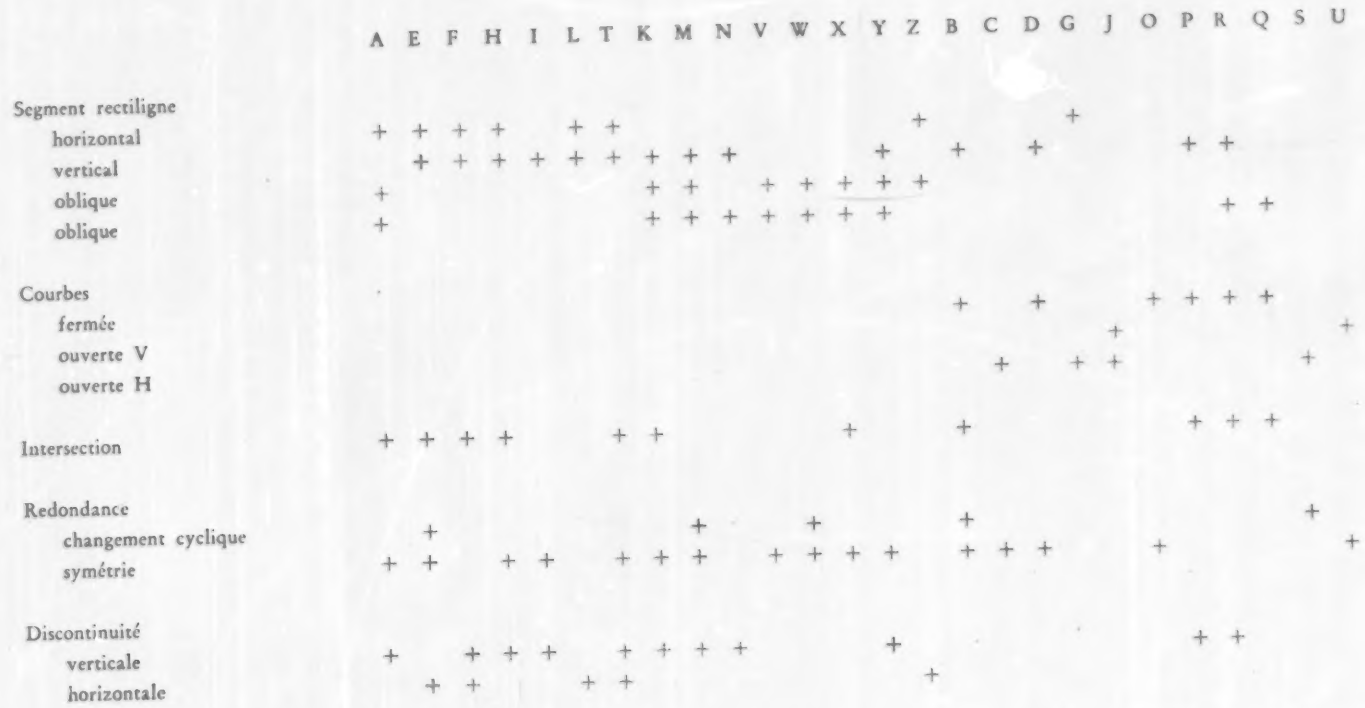
Les modèles à prototypes mettent l'accent sur les processus de catégorisation, et le nom de Bruner peut leur être associé. Chaque lettre est analysée en éléments, segments droits ou courbes, points, qui ont entre eux des relations spatiales déterminées. On peut par exemple définir la classe des A majuscules d'imprimerie par une série de propriétés que s'énoncent ainsi : Tous les A majuscules comportent 3 segments rectilignes, dont deux sont obliques et symétriques par rapport à un axe vertical et se touchent à leur extrémité supérieure, et dont le troisième, horizontal, coupe les deux obliques. L'enfant qui voit de multiples A majuscules construit peu à peu un schème représentatif imagé qui possède ces propriétés, et le mémorise. La même opération est répétée pour chaque lettre, dans chacun des ensembles (majuscules, minuscules, caractères manuscrits ou d'imprimerie). Les schèmes sont appris indépendamment pour chaque signe graphique et mis en mémoire. Lorsque l'enfant rencontre un signe graphique, il le compare successivement à chacun des schèmes de son répertoire ; il y a identification lorsqu'est découvert le schème qui possède les mêmes propriétés que le signe graphique en question. L'identification est considérée comme un appariement entre un percept et un modèle interne (schème ou prototype) ; elle résulte d'une recherche de ce qui est commun au schème et au percept ; c'est un processus de catégorisation.

II. *Les modèles à listes de propriétés*

Au contraire, dans la deuxième classe de modèles, c'est la recherche de ce qui permet de distinguer un signe des autres qui mène à l'identification. L'accent est mis sur les processus de différenciation. Le nom de Eleanor Gibson est associé à ces modèles. Un des concepts essentiels de la théorie de différenciation perceptive de E. Gibson (1969) est celui de trait distinctif (*distinctive feature*). Ce concept a été introduit par Jakobson et Halle (1956) qui l'ont appliqué à l'identification des phonèmes.

Chaque ensemble de 26 lettres est décrit en référence à une liste de traits distinctifs. Ceux-ci sont des dimensions bipolaires qui présentent donc chacune deux valeurs seulement. Par exemple les dimensions rectiligne-curviligne ou ouvert-fermé sont des traits distinctifs : un segment peut être rectiligne ou curviligne, une courbe ouverte ou fermée. Les deux valeurs d'un trait distinctif peuvent aussi être la présence ou l'absence d'une propriété, comme l'intersection entre segments par exemple. Une tentative a été faite par E. Gibson et ses collaborateurs (Gibson 1965) d'établir une liste de traits distinctifs susceptible de permettre l'identification des lettres majuscules en caractères d'imprimerie. Ils ont étudié cet ensemble de signes graphiques et isolé des traits caractéristiques (ouvert-fermé, rectiligne-curviligne, intersection ou non, redondance ou non, etc...). L'ensemble des traits distinctifs a été choisi de telle sorte que le «*pattern*» des valeurs prises par un signe graphique sur l'ensemble des traits distinctifs soit unique bien que certains signes aient en commun les mêmes valeurs sur plusieurs traits. Le tableau I donne la matrice de description des majuscules d'imprimerie proposée par E. Gibson.

TABLEAU I



En abcisse les lettres majuscules de l'alphabet imprimé, en ordonnée les traits distinctifs. Une croix indique la présence du trait distinctif dans la lettre en question. L'ensemble des valeurs correspondant à ces croix sur les traits distinctifs définit l'invariant de la lettre. (d'après Gibson, E.J. 1969, fig. 55, p. 88).

L'apprentissage d'un ensemble de 26 lettres se déroule en plusieurs étapes. La première est une analyse des signes graphiques en leurs propriétés, ce qui amène à la découverte des dimensions de différenciation entre les signes. Parmi ces dimensions, certaines sont critiques (ou pertinentes) pour l'identification des lettres, d'autres ne le sont pas. Ainsi la dimension ouverture-fermeture est critique, elle permet de différencier un O d'un C par exemple ; en revanche, la taille n'est pas une dimension de différenciation critique pour l'identification d'une lettre, pas plus que certains rapports entre la hauteur et la largeur du caractère. Un A demeure parfaitement identifiable, qu'il soit grand ou petit, étroit et haut ou large et court. Seules les dimensions critiques de différenciation peuvent devenir des traits distinctifs. Dans l'apprentissage des lettres, la deuxième opération est donc la distinction entre dimensions critiques et non critiques et l'établissement d'une liste de traits distinctifs. La troisième opération est la constitution, à partir de l'analyse d'un signe graphique en fonction de la liste de traits distinctifs, de l'invariant de chaque lettre. Cet invariant est défini par l'ensemble des valeurs prises par cette lettre sur les traits distinctifs retenus pour les 26 lettres.

L'identification se résume donc à une suite d'opérations ordonnées de différenciation qui permettent de déterminer d'abord l'ensemble auquel appartient le signe graphique. Est-ce une lettre ou un autre graphisme ? Est-ce une lettre imprimée ou manuscrite, une majuscule ou une minuscule ? Ensuite l'exploration séquentielle de la liste des traits distinctifs permet d'éliminer toutes les hypothèses pour n'en retenir qu'une. Cette exploration est bien entendu intériorisée et consiste, en présence d'un signe graphique, à rechercher quelle valeur il prend sur chaque trait distinctif.

La liste de traits distinctifs proposée par E. Gibson (Gibson, Osser, Schiff et Smith, 1963) n'est, dit son auteur, qu'une tentative imparfaite. Elle a, entre autres, le défaut de ne pas présenter une hiérarchie parfaite entre les traits, hiérarchie qui permettrait à chaque choix d'éliminer la moitié des éventualités. La validité de cette liste a cependant été testée expérimentalement par E. Gibson (1969) et les résultats obtenus sont prometteurs.

Une épreuve d'appariement entre une lettre modèle et 6 variables à choix (1 lettre identique au modèle mélangée à 5 autres lettres) a été proposée à des enfants de 4 ans ne sachant pas encore lire. L'étude des erreurs a permis de montrer que le nombre de confusions entre deux lettres est une fonction croissante du nombre relatif de propriétés communes, c'est-à-dire du nombre de traits distinctifs sur lesquels elles ont la même valeur. Ainsi P et R n'ont une valeur différente, sur la matrice du Tableau I, que pour le trait : présence ou non d'une oblique ; ils sont beaucoup plus souvent confondus que A et N qui ont des valeurs différentes sur 5 traits distinctifs.

Dans une autre expérience, des adultes ont été invités à juger identiques ou non deux lettres présentées simultanément. 36 paires ont été constituées à partir des lettres C E F G M N P R W, et l'on a mesuré le nombre d'erreurs et la latence de la réponse pour chaque paire. Les erreurs sont d'autant plus nombreuses et la latence d'autant plus grande que le nombre de valeurs communes sur les traits

distinctifs est élevé. Ainsi le nombre de confusions est maximum entre les lettres P et R, puis, de façon décroissante, entre E et F, M et N, C et G, M et W.

III. *Confrontation des deux types de modèles*

Les deux types de modèles d'identification, à prototypes ou à listes de propriétés, ont en commun de considérer comme primordiale une analyse des signes graphiques en propriétés. Ils s'opposent ensuite nettement sur trois points. D'une part, les modèles dits à prototypes mettent l'accent sur la recherche des propriétés communes à tous les graphismes d'une même lettre d'un des ensembles (minuscules, majuscules, etc...), alors que les modèles à liste de propriété insistent sur la recherche de différences entre les graphismes correspondant à un même ensemble. D'autre part, les modèles à prototypes prévoient un apprentissage indépendant pour chaque lettre, aboutissant à la constitution d'un schème, alors que, dans les modèles à listes de propriétés, l'invariant propre à une lettre est ce qui permet de la différencier des autres ; l'apprentissage porte donc sur l'ensemble et sur les relations entre les lettres. Enfin, au moment de l'identification d'un signe graphique, celui-ci est confronté à un répertoire de modèles internes, de représentations imagées, pour les modèles à prototypes, à une liste de traits distinctifs pour les modèles à listes de propriétés.

On doit à une élève de E. Gibson une tentative de vérification expérimentale de la valeur prédictive des deux types de modèles (A. Pick, 1965).

A. Pick utilise comme matériel des dessins ressemblant à des lettres de l'alphabet (fig. 1). Elle choisit 6 de ces dessins et construit à partir de chacun d'eux 6 autres dessins, dérivés de l'original par une transformation. Ces transformations sont les suivantes :

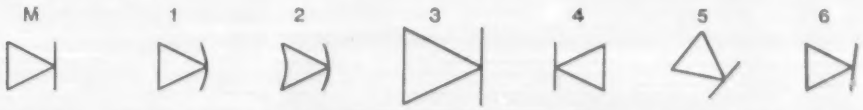


Figure 1 - *Echantillon du matériel utilisé par A. Pick : un modèle et ses six dérivés.*

M = modèle. 1. Transformation d'un segment rectiligne en un segment curviligne ; 2. Transformation de 2 segments rectilignes en 2 segments curvilignes ; 3. Changement de taille ; 4. Image en miroir ; 5. Rotation de 45 ° ; 6. Transformation perspective.

(D'après A.D. Pick, Improvement of visual and tactual form discrimination, *Journal of experimental Psychology*, 1965, *69*, p. 333, fig. 1)

1. 1 segment rectiligne devient 1 segment curviligne.
2. 2 segments rectilignes deviennent 2 segments curvilignes.
3. Le signe garde sa forme mais augmente de taille.
4. Le dérivé est l'image en miroir de l'original.
5. Le signe garde sa forme mais subit une rotation de 45 °.
6. Le dérivé est une déformation perspective de l'original .

Des enfants de 5 ans passent successivement deux épreuves, une d'apprentissage et une de transfert.

Dans la première épreuve, l'enfant apprend, par essais et erreurs avec renforce-

ment, à apparier des modèles avec leurs répliques présentées au milieu de trois de leurs dérivés. Chaque enfant apprend à reconnaître 3 des modèles, parmi des dérivés obtenus de 3 transformations seulement ; les 3 mêmes transformations sont appliquées aux 3 modèles. L'apprentissage est arrêté lorsque l'enfant ne fait plus aucune erreur.

Dans la deuxième épreuve, les enfants sont divisés en 3 groupes qui ont à nouveau à retrouver la réplique d'un modèle parmi 3 de ses dérivés. Le premier groupe (E_1) est confronté avec les 3 modèles déjà appris mais les dérivés sont obtenus à l'aide de 3 nouvelles transformations. Le deuxième groupe (E_2) voit au contraire 3 nouveaux modèles, mais ce sont les mêmes transformations qui ont été utilisées pour construire les dérivés. Enfin, le troisième groupe (C) reçoit 3 nouveaux modèles et des dérivés obtenus par 3 nouvelles transformations.

Modèles à prototype et modèles à listes de propriétés entraînant des prédictions différentes dans l'épreuve de transfert. Si les enfants ont, pendant la première épreuve, construit pour chaque signe modèle un schème ou prototype, ceux du groupe E_1 vont fournir une meilleure performance que ceux du groupe E_2 puisqu'ils vont retrouver les mêmes signes modèles. Si, au contraire, c'est une liste de propriétés que le premier apprentissage a permis d'acquérir, les enfants du groupe E_2 seront favorisés puisque les traits distinctifs permettant de différencier les signes sont les mêmes dans les deux épreuves. Le modèle à prototype prévoit donc une meilleure performance dans le groupe E_1 que dans le groupe E_2 et une performance égale pour les groupes C et E_2. Le modèle à liste de propriétés prévoit que la performance la meilleure sera fournie par le groupe E_2 alors que les groupes E_1 et C donneront les mêmes résultats.

Les données expérimentales vérifient plutôt les prédictions du modèle à liste de propriétés, puisque les enfants du groupe E_2 font 39 erreurs alors que ceux du groupe E_1 en font 69, dans la deuxième épreuve. L'apprentissage le plus efficace est bien celui des traits distinctifs. Cependant un certain apprentissage de prototype a pris place au cours de la 1re épreuve puisque les enfants du groupe E_1 ont une meilleure performance dans la deuxième épreuve, où ils sont confrontés aux mêmes modèles et à de nouvelles transformations (69 erreurs), que ceux du groupe C (101 erreurs) qui ne retrouvent ni les mêmes modèles ni les mêmes transformations.

B Origines possibles des erreurs observées dans l'identification de lettres et de mots

Quel que soit le modèle adopté, l'identification perceptive d'un mot résulte toujours d'une certaine suite d'opérations. Au niveau des lettres, il faut analyser le signe graphique en propriétés, distinguer parmi ces dernières celles qui sont critiques et celles qui ne le sont pas pour l'identification, focaliser son attention sur les propriétés critiques et ne pas tenir compte des autres. Au niveau des mots il faut identifier les lettres et prendre en considération leur ordre spatial.

Lorsqu'on s'interroge sur l'origine des difficultés rencontrées par l'enfant au moment de l'apprentissage de la lecture et sur celle des différentes erreurs observées, diverses hypothèses apparaissent plausibles.

I. *Non sensibilité aux dimensions critiques de différenciation*

La première hypothèse qui semble s'imposer est celle d'une non perception par les très jeunes enfants des différences critiques entre lettres. Or les données recueillies dans de multiples épreuves de différenciation perceptive ne la vérifient pas.

1) *Différenciation entre traits curvilignes et traits rectilignes*

Dès l'âge de 2 semaines Fantz (1958) observe un comportement différent des bébés en face d'une cible carrée portant des cercles concentriques et d'une cible carrée portant des rayures horizontales (fig. 2, cibles 1). Jusqu'à l'âge de deux mois le bébé regarde plus longtemps les raies que les cercles ; cette préférence s'inverse à l'âge de 2 mois. Peu importe pour notre propos que l'enfant préfère lignes ou cercles, l'important est que son comportement montre qu'il les différencie. On pourrait en conclure qu'il perçoit une différence entre ce qui est rectiligne et ce qui est curviligne. Il faut cependant remarquer que les résultats de la confrontation entre les deux cibles en question sont ambigus ; les cercles sont des figures fermées, les lignes des figures ouvertes, les cibles peuvent donc aussi être différenciées sur la dimension ouverture-fermeture.
D'autres données sont plus nettes, d'après lesquelles, à 7 semaines, un bébé différencie un cube d'une sphère (Bower, 1966), un prisme tétraèdre d'une balle (Venger, in Zaporozhets et Zinchenko, 1966). Enfin, les performances d'enfants de 4 ans dans des tâches de perception stéréognosique témoignent de leur sensibilité à l'opposition entre curviligne et rectiligne (Laurendeau et Pinard, 1966). Les erreurs observées consistent en confusions entre diverses formes rectilignes, ou entre diverses formes curvilignes non entre une figure rectiligne (carré par exemple) et une figure curviligne (ovale ou cercle par exemple).

2) *Différenciation entre figures ouvertes et fermées*

La distinction entre figures ouvertes et fermées est, si possible, encore plus précoce que celle entre courbes et droites. Dans une épreuve d'identification de dessins rappelant des lettres, les enfants de 4 ans confondent dans 16 % des cas des dessins ouverts et fermés, dans 37 % des cas des dessins curvilignes et rectilignes (Gibson, Gibson, Pick et Osser, 1962) ; mais il faut observer que ce nombre relativement élevé d'erreurs peut être imputé à bien d'autres causes que la non perception d'une différence.

3) *Différenciation entre figures symétriques ou asymétriques, régulières ou irrégulières*

Dès avant l'âge de 4 mois, et ceci d'autant plus facilement que les stimulus contiennent moins d'éléments, les bébés ont un comportement différent en face

de stimulus réguliers et irréguliers. A 10 semaines environ les bébés préfèrent un cercle régulier à un cercle déformé (Lang, 1966), un ovale contenant deux points noirs symétriques par rapport à un axe vertical (fig. 2, cibles 2) à un même

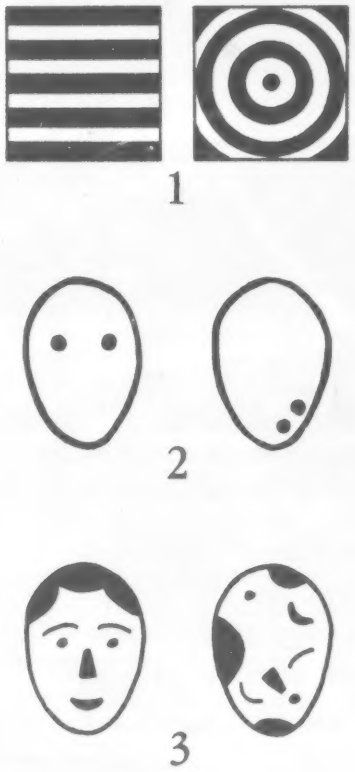


Figure 2 - *Echantillon de cibles visuelles utilisées pour mesurer la différence perceptive chez les bébés.*

1. Rayures horizontales et cercles concentriques ;
2. Ovales avec 2 disques disposés symétriquement ou non par rapport à un axe vertical ;
3. Dessin de visage normal ou bouleversé.

ovale portant deux points disposés côte à côte sur un côté (Fantz, 1967). A 14 semaines des patterns composés de 12 segments disposés en étoile ou symétriquement par rapport à un axe vertical sont préférés à des patterns irréguliers réalisés avec les mêmes segments (Fantz, 1967). Enfin, c'est dès 4 mois que des bébés distinguent un dessin schématique de visage humain normal d'un dessin de visage sur lequel les différents traits, yeux, nez, bouche, sourcils, occupent des emplacements anormaux (*scrambled face*). Ils regardent plus longtemps le premier et lui font plus de sourires (fig. 2, cibles 3). L'opposition entre stimulus symétriques et asymétriques, réguliers et irréguliers est extrêmement précoce, mais une différenciation entre des niveaux différents d'irrégularité apparaît beaucoup plus tard.

4) *Différenciation entre orientations d'une même figure par rapport à un cadre de référence*

Sur des objets simples, familiers et intéressants, de grosses différences d'orienta-

tion sont décelées dès l'âge de 14 semaines (3 mois et demi). Le bébé sourit davantage au visage de sa mère ou à celui d'un inconnu qui se présente dans une orientation normale qu'au même visage tourné de 180°, donc à l'envers (Watson, 1966). Au même âge, après avoir longuement regardé une tête de plâtre colorié, un bébé réagit comme à un objet nouveau, à cette même tête tournée de 180° (Mac Gurk, 1970).

C'est nettement plus tard que l'enfant devient sensible à l'orientation de dessins non représentatifs ; et il faut ajouter que les performances diffèrent sensiblement en fonction du type de tâche. Avec la méthode d'appariement entre un étalon et deux variables, la différenciation entre deux orientations est presque toujours réussie dès l'âge de 4 ans. Une oblique inclinée à gauche est distinguée d'une oblique inclinée à droite par 12 enfants sur 16 de cet âge vus par Over et Over (1967). La réussite apparaît plus tardivement dans des tâches d'apprentissage discriminatif. La distinction entre obliques n'est apprise que par 3 sur 16 des enfants de 4 ans, 9 sur 16 de ceux de 6 ans vus par les mêmes auteurs. Dans une tâche d'appariement, l'enfant a sous les yeux le modèle (oblique à gauche par exemple) et les deux variables (oblique à gauche et oblique à droite) ; pour bien répondre il lui suffit de découvrir laquelle des variables est identique au modèle et de la montrer du doigt. Dans un apprentissage discriminatif, on lui présente simultanément les deux obliques et il doit montrer du doigt celle que l'expérimentateur a choisie arbitrairement (oblique à gauche par exemple). Pour réussir l'enfant doit différencier les deux obliques, comme dans l'appariement, et de plus se souvenir que la «bonne» est celle qui est inclinée à gauche.

Les recherches sur la perception de l'orientation ont mis en évidence de nettes différences liées au type de transformation spatiale qui fait passer d'une orientation à une autre. Avec deux figures en U dont la forme est identique mais dont l'orientation diffère de 180°, on peut constituer 8 paires de dessins (fig. 3). Sur 4 des paires (n^{os} 1, 2, 3, 4) les deux U sont alignés horizontalement ; sur les 4

Figure 3 - *Paires de figures en U utilisées dans l'apprentissage discriminatif de dessins différant par l'orientation.*

autres paires (nos 5, 6, 7, 8) ils sont alignés verticalement. Le passage d'un U à l'autre s'effectue par une transformation de type V (rotation de 180° dans l'espace autour d'un axe horizontal, suivie ou non de translation) pour 4 paires (nos 1, 2, 5, 6), par une transformation de type H (rotation de 180° dans l'espace, suivie ou non de translation) pour 4 paires (nos 3, 4, 7, 8). Enfin, les paires 1, 2, 7 et 8 sont composées d'images en miroir. A 5 ans, l'apprentissage discriminatif est toujours plus difficile pour les paires construites par transformation H que pour celles construites par transformation V (Huttenlocher, 1967). Distinguer un U ouvert en haut d'un U ouvert en bas est plus facile que de différencier des U dont l'un s'ouvre vers la droite et l'autre vers la gauche. Il s'agit là d'un phénomène général lié à l'hétérogénéité de l'espace perçu. Nous sommes dans un monde où la pesanteur entraîne une identification précoce du haut et du bas, alors que seul un assez long apprentissage permet d'identifier la gauche et la droite.

Les images en miroir présentent de loin les plus grandes difficultés de différenciation et d'identification ; leur apprentissage discriminatif est beaucoup plus lent que celui des autres paires de U. Mais cette difficulté se manifeste aussi dans des tâches de simple différenciation. Dans une épreuve de comparaison avec jugement «pareil» ou «pas pareil», des paires de dessins de maisons dont certaines sont identiques alors que d'autres diffèrent par la permutation de deux fenêtres (fig. 6, paires 3 et 4), ont été présentées à des enfants de 4 à 6 ans et demi (Vurpillot et Moal, 1970). Lorsque ces permutations donnent lieu à la formation d'images en miroir (permutations horizontales), elles entraînent beaucoup moins de jugements corrects «pas pareil» que les autres permutations (permutations non horizontales).

TABLEAU II

Pourcentages de réponses correctes «pas pareil» en fonction de l'âge et de la nature des permutations.

Ages / Permutations	4 ans	5 ans	6,6 ans
Horizontales	4,1	7,3	71,8
Non horizontales	4,2	36,4	97,3

Un certain nombre de signes graphiques ont une forme identique et ne diffèrent que par leur orientation. Compte tenu des résultats qui viennent d'être rappelés, il n'y a donc rien d'étonnant à ce que u et n, b et p, d et q, soient plus facilement

discriminés que q et p, d et b et que d soit moins souvent confondu avec q qu' avec b (Davidson, 1935).

5) *Perception de l'ordre spatial d'éléments discrets*

Nous avons vu que la lecture d'un mot nécessite la prise en considération de l'ordre des lettres, c'est-à-dire des relations spatiales entre éléments alignés horizontalement. Les expériences de localisation spatiale apportent quelques données sur la perception de l'ordre spatial (Berthoud, 1972). Deux jardins, représentés par des plaques de contreplaqué recouvertes de feutrine verte et plantés de fleurs, sont placés devant l'enfant. L'expérimentateur pose un papillon en papier sur une des fleurs d'un jardin et demande à l'enfant de poser un autre papillon sur la fleur qui occupe le même emplacement sur l'autre jardin. Lorsqu'on présente côte à côte deux jardins à 6 fleurs disposées sur 2 lignes et 3 colonnes (fig. 4), dès l'âge de 3 ans et demi l'enfant distingue parfaitement les

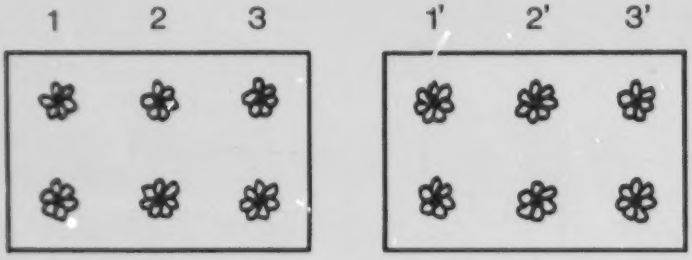


Figure 4 - *Jardins utilisés dans une expérience de localisation spatiale.* (D'après Berthoud, 1972)

fleurs intermédiaires (colonne 2) des fleurs marginales (colonnes 1 et 3). En revanche, il confond fréquemment ces fleurs marginales, situant sur la colonne 1 du jardin réponse, les fleurs placées dans la colonne 3 sur le modèle. Son repérage est d'ordre topologique simple et ne permet une distinction qu'entre le milieu et les extrémités d'un alignement horizontal. A 4 ans et demi la relation d'ordre n'est encore respectée que dans la moitié des cas.

Quand il s'agit d'alignements verticaux, l'ordre est perçu et pris en considération plus précocement. Avec deux jardins comportant chacun 8 fleurs disposées sur 4 lignes et 2 colonnes (fig. 5) on réalise une situation telle que l'enfant a le choix entre trois systèmes de référence pour retrouver «le même emplacement». Il peut localiser une fleur par rapport au cadre de référence que constitue le contour d'un jardin ; en ce cas il fera correspondre une fleur située sur L'_1 dans le jardin réponse, à une fleur de L_2 sur le jardin modèle, puisqu'une même distance sépare L_2 et L'_1 du bord supérieur de leur jardin. Il peut aussi localiser une fleur d'après le rang de la ligne qu'elle occupe ; en ce cas, à une fleur située sur L_2, il fera correspondre une fleur de L'_2 puisque L_2 et L'_2 sont l'une comme l'autre la deuxième rangée de fleurs à partir du haut. Enfin il peut se laisser

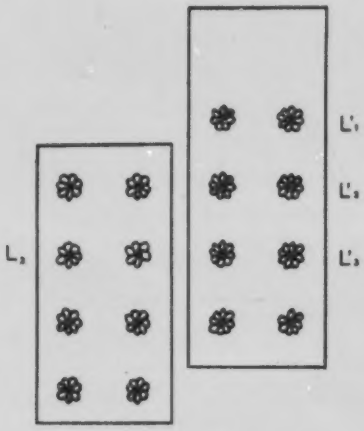


Figure 5 - *Jardins utilisés pour mesurer la référence à l'ordre des lignes dans une expérience de localisation spatiale.* (D'après Berthoud, 1972)

guider par l'alignement horizontal des fleurs et poser le papillon sur L'_3 qui est dans le prolongement de L_2, ligne qui contient la fleur à localiser.
Lorsque les jardins sont posés l'un contre l'autre (fig. 5), le jeune enfant donne de préférence ce dernier type de réponse ; cependant, dès l'âge de 4 ans et demi, il localise les fleurs d'après leur rang dans presque la moitié des cas. Si, en écartant les jardins on rend difficile, voire impossible, ce guidage du regard par les alignements de fleurs, le nombre de réponses déterminées par le rang d'une ligne augmente fortement, atteignant 73 % à 4 ans et demi, 96 % à 5 ans et demi (Berthoud, 1971). Différencier des éléments en fonction de leur ordre sur un axe vertical est donc maîtrisé avant l'âge de 5 ans, au moins lorsque les éléments sont peu nombreux. La réussite est plus tardive lorsque les éléments sont ordonnés sur un axe horizontal.
Il ressort de cet ensemble de données que, bien avant l'âge auquel commence l'apprentissage de la lecture, l'enfant est sensible aux différences critiques pour l'identification des signes graphiques. Seules les images en miroir présentent une difficulté qui n'est pas maîtrisée avant l'âge de 6 ou 7 ans, ce qui peut entraîner la persistance de confusions entre des couples de lettres comme b et d, p et q.

II. *Absence d'analyse du signe graphique en ses propriétés*

1) *Abstraction des dimensions de différenciation*

Un enfant peut percevoir que deux stimulus sont différents sans pour cela être capable d'isoler la dimension de différenciation sur laquelle ils n'ont pas la même valeur. Prenons par exemple la dimension couleur. Les récepteurs visuels du bébé humain de 1 mois sont sensibles aux différences de longueur d'onde des radiations lumineuses (Trincker et Trincker, 1955). Une perception différentielle de stimulus colorés a été mise en évidence dès les premiers mois d'existence.

Enfin, les enfants de deux ans sont capables d'apparier des couleurs (Cook, 1931). Les noms de couleurs appartiennent au vocabulaire de l'enfant très précocement, mais une enfant parle de sa robe bleue ou du chat noir longtemps avant de pouvoir désigner quelque chose de bleu ou de noir ou de dire de quelle couleur sont ses chaussettes. La capacité d'abstraire une dimension de différenciation, d'isoler une propriété d'un objet et de la considérer indépendamment des autres propriétés, apparaît avec la fonction sémiotique, mais elle ne s'applique pas immédiatement à toutes les dimensions. Certaines sont abstraites très tôt, d'autres plus tardivement ; on dit que leur dominance, leur saillance est variable.

2 *Composition entre dimensions*

L'identification d'un signe graphique exige que les valeurs de ce signe sur plusieurs dimensions de différenciation soient prises en compte simultanément. Or le très jeune enfant ne prend en considération qu'une propriété à la fois, même s'il est capable d'abstraire plusieurs dimensions de différenciation. Si par exemple il tient compte du caractère ouvert du signe, il néglige de prêter attention à sa rectilinéarité, ou à sa curvilinéarité, et à son orientation, de même que s'il tient compte de sa curvilinéarité il néglige l'ouverture et l'orientation.
Cette infériorité du jeune enfant doit probablement être reliée à ses capacités réduites de traitement de l'information.

III. *Erreurs dans la distinction entre différences pertinentes et non pertinentes*

La pertinence d'une dimension de différenciation est toujours relative à une tâche, à un matériel. Ainsi, une différence de taille est pertinente lors du choix d'un chapeau, elle ne l'est pas pour l'identification d'une lettre ; une différence d'orientation est non pertinente pour l'identification d'un objet, comme pour celle d'une forme géométrique, elle est pertinente pour l'identification d'un signe graphique. Un triangle demeure un triangle quelle que soit son orientation, alors qu'un p devient un d si on lui imprime une rotation de 180 °.
De nombreuses recherches expérimentales ont montré que, jusqu'à 6 ans, l'enfant juge identiques des dessins sur lesquels les éléments n'occupent pas les mêmes emplacements.
Des paires de maisons à 6 fenêtres (fig. 6) sont présentées à des enfants de 4 à 6 ans et demi avec la consigne de dire si ces maisons sont tout à fait pareilles ou non (Vurpillot et Moal, 1970). Sur certaines paires les deux maisons sont identiques, sur d'autres elles sont différentes ; les différences sont introduites soit par substitution d'un dessin de fenêtre à un autre, en deux emplacements, soit par permutation entre deux fenêtres qui changent ainsi d'emplacement. Les résultats obtenus sont les suivants : les différences par substitution sont pertinentes dans la moitié des cas à 4 ans, dans tous les cas à partir de 5 ans, alors qu'il faut attendre 6 ans et demi pour que les différences par permutation deviennent pertinentes et encore n'est-ce qu'une fois sur deux (Tableau III).

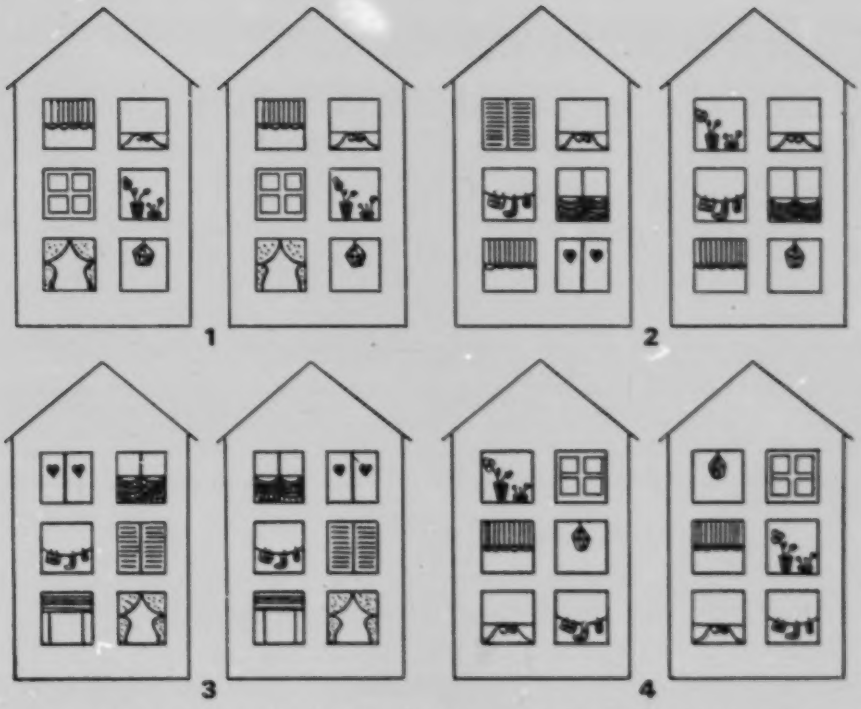


Figure 6 - *Echantillon de matériel utilisé pour la mesure de la différenciation perceptive.*

1. Paire de maisons identiques ; 2. Paire de maisons comportant 2 différences par substitution ; 3. Paire de maisons différant par une permutation horizontale ; 4. Paire de maisons différant par une permutation non horizontale.

TABLEAU III

Pourcentages de jugements corrects «pareil» ou «pas pareil» en fonction du type de différences

Types de paires \ Ages	4 ans	5 ans	6,6 ans
Paires identiques (réponses «pareil»)	96	97,3	97
Paires différentes (réponses «pas pareil») Différences par substitution	55,3	92	99,3
Différences par permutation	8,7	23,3	55,3

On peut donc dire que, à 5 ans, deux maisons sont jugées identiques lorsque tous les éléments (ici les fenêtres) présents sur l'une sont aussi présents sur l'autre, peu importe s'ils occupent ou non les mêmes emplacements. En revanche, si des éléments présents sur l'une sont absents sur l'autre (différence par substitution), les maisons sont jugées différentes.

On pourrait faire l'hypothèse que les mauvaises performances relevées sur les paires différentes par permutation résultent d'une non perception du déplacement des fenêtres permutées. Il n'en est rien, comme en témoignent les résultats d'une épreuve de localisation spatiale effectuée sur un matériel analogue (Vurpillot et Berthoud, 1969). Deux façades de maisons à 6 fenêtres, disposées sur 3 lignes et 2 colonnes, sont peintes sur une plaque de bois et toutes les fenêtres sont closes par des volets ; une fenêtre ne peut donc être identifiée que par son emplacement. L'expérimentateur ouvre un volet sur une des maisons et demande à l'enfant d'ouvrir, sur l'autre maison, le volet de la fenêtre située juste au même endroit. On s'aperçoit que, dès l'âge de 3 ans et demi, le nombre de localisations correctes dépasse celui des bonnes réponses qui seraient obtenues par hasard et, à 5 ans et demi, plus de 80 % des localisations sont exactes (Tableau IV).

TABLEAU IV

Pourcentages de localisations correctes en fonction de l'âge

Ages / Localisations correctes	3 ; 6	4 ; 6	5 ; 6 ans
	41 %	57 %	82 %

On peut donc conclure de ces deux recherches que, dès l'âge de 5 ans, les différences d'emplacement introduites par une permutation de deux éléments sont perçues mais qu'elles ne sont considérées comme pertinentes par la majorité des enfants qu'au delà de 6 ans et demi.

IV. *Imperfection de l'exploration oculo-motrice*

L'analyse de l'exploration oculo-motrice d'enfants d'âges différents a mis en évidence un certain nombre d'infériorités chez les plus jeunes.

1) *Extension de l'exploration*

Cette exploration est presque toujours insuffisante. Avant l'âge de 6 ans, l'enfant ne regarde généralement qu'une partie du stimulus qui lui est présenté, non point parce qu'il est incapable de l'explorer mais parce qu'il n'en éprouve pas le besoin. Il regarde un dessin pour se distraire, non pour trouver l'information nécessaire à l'exécution d'une certaine tâche. Si l'image présentée lui plaît, il l'observe longuement et l'explore entièrement. Ainsi, sur une image représentant

deux ours dans une forêt, l'exploration oculo-motrice est à peu près la même chez des enfants de 4 et chez ceux de 9 ans. En revanche, mis en présence de dessins de formes abstraites, les enfants de 3 ans ne déplacent presque pas leur regard, n'explorant qu'une très petite partie du stimulus, alors que ceux de 6 ans et demi suivent tout le contour du regard (Zaporozhets et Zinchenko, 1966).
Dans une tâche de différenciation perceptive, les mouvements oculaires d'enfants de 3 à 9 ans ont été enregistrés pendant qu'ils comparaient deux maisons en vue de les juger «tout à fait pareilles» ou «pas pareilles».

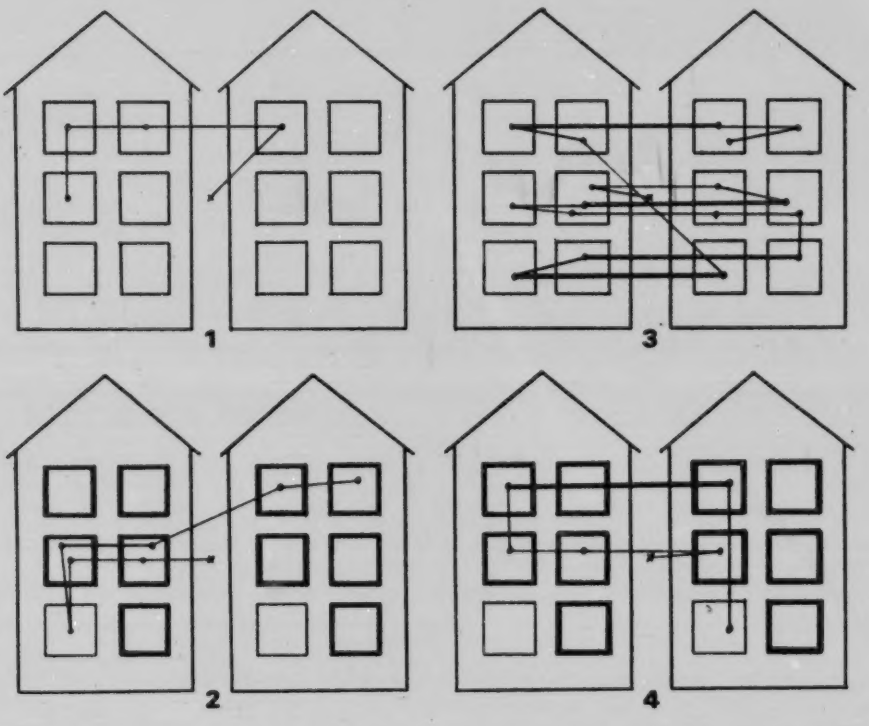


Figure 7 - *Echantillon d'explorations oculo-motrices enregistrées sur des enfants au cours d'une tâche de différenciation perceptive.*

Sur le matériel réel, les fenêtres ont un contenu du même genre que ceux de la figure 4. On n'a reproduit ici que l'encadrement des fenêtres et le trajet du déplacement oculaire. Les fenêtres encadrées par un trait gras sont celles qui contiennent des différences. L'exploration oculaire débute au point de fixation situé entre les deux maisons ; on a noté l'ordre des fixations sur les fenêtres ; l'enregistrement s'arrête lorsque l'enfant donne sa réponse : «pareil» ou «pas pareil». La figure représente les enregistrements de deux enfants, l'un de 4 ans et demi (en 1 et 2), l'autre de 6 ans et demi (en 3 et 4), sur les mêmes paires de maisons : une paire de maisons identiques (1 et 3), une paire de maisons différentes (2 et 4).

A 3, 4 et 5 ans les enfants ont répondu après n'avoir examiné qu'une zone de chaque maison (fig. 7). Une telle conduite les amène à déclarer que ces maisons sont pareilles lorsqu'une différence est justement située dans la partie non explorée. A partir de 6 ans, au contraire, les enfants ne se permettent de juger deux dessins pareils qu'après les avoir examinés en entier et n'avoir pas découvert de différence pertinente. Leur exploration est adaptée à la tâche, exhaustive lorsque les deux dessins sont identiques, d'autant plus restreinte qu'une différence a été détectée plus tôt (Vurpillot, 1968). On voit sur la figure 7 que l'enfant de 6 ans et demi ne donne sa réponse à des maisons identiques (enregistrement 3) qu'après avoir examiné les 12 fenêtres alors qu'il se contente d'avoir découvert une ou deux différences pour juger deux maisons différentes (enregistrement 4). En revanche l'extension de l'exploration de l'enfant de 4 ans et demi est à peu près la même, que les maisons soient identiques (enregistrement 1) ou qu'elles soient différentes (enregistrement 2).

Si l'on mesure l'extension de l'exploration par le nombre de fenêtres distinctes fixées, on s'aperçoit que, à 4 et à 5 ans, ce nombre est en moyenne de 6 à 7 fenêtres, quelle que soit la paire à juger. A partir de 6 ans et demi, le nombre de fenêtres fixées dépend de la nature des paires, il est d'autant plus élevé que le nombre de différences est faible (fig. 8).

Il est clair que la faible extension de l'exploration oculo-motrice et la non adaptation de cette extension aux exigences de la tâche, traduisent l'usage de critères de jugement défectueux chez les très jeunes enfants : ils jugent le tout à partir d'un échantillon seulement de l'information disponible.

2) *Amplitude des mouvements oculaires*

L'amplitude des mouvements oculaires augmente et se régularise avec l'âge. Les petits ont des points de fixations très rapprochés suivis soudain d'un mouvement de grande amplitude qui, très souvent, entraîne leur regard hors du stimulus.

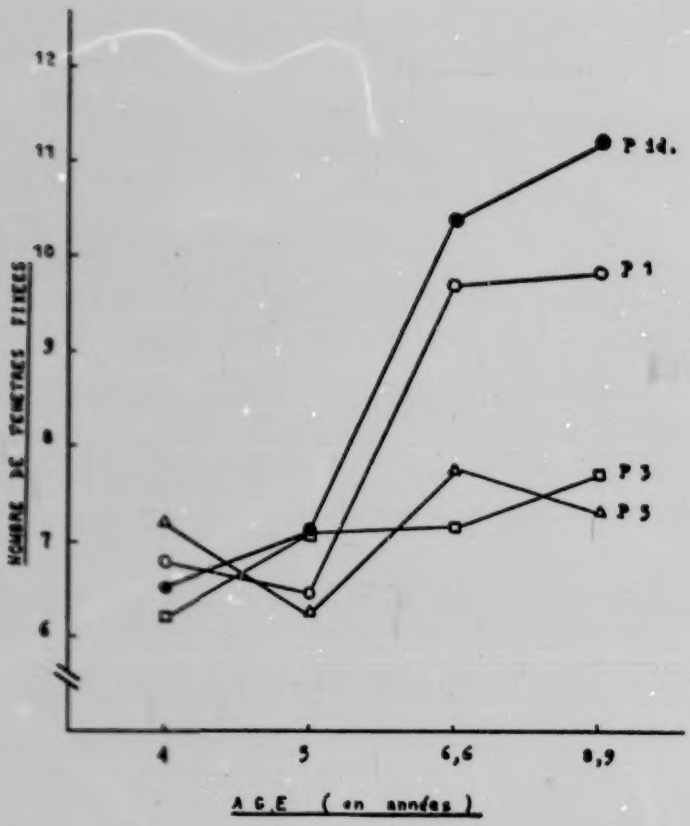


Figure 8 - *Evolution du nombre moyen de fenêtres fixées, en fonction de l'âge et de la nature des paires de dessins à comparer.*

Pid = Paire de maisons identiques ; P1 = paire de maisons comportant 1 différence ; P3 = paire de maisons comportant 3 différences ; P5 = paire de maisons comportant 5 différences.

3) *Durée d'une fixation oculaire*

Chez un adulte, la durée moyenne d'une fixation oculaire est de 250 millisecondes dans la lecture et 350 millisecondes lors de l'exploration de dessins, photos, etc... Dans une épreuve de lecture la durée d'une pause du regard diminue avec l'âge, passant de 660 ms à 6 ans à 432 ms à 7 ans, 316 ms à 9 ans et atteignant à 11 ans la valeur observée chez les adultes (Buswell, 1922). Sur un matériel imagé, la durée moyenne d'une fixation oculaire diminue aussi avec l'âge mais la dispersion des mesures est d'autant plus grande que l'enfant est plus jeune. On recueille en effet chez les enfants de 3, 4 et 5 ans, à la fois des fixations

de très courtes durées (moins de 200 ms) et d'autres très longues, d'une seconde ou plus. On a l'impression que, chez le très jeune enfant, certaines fixations du regard ont effectivement pour fonction de récolter de l'information ; elles sont en général plus longues et plus rapprochées, du point de vue spatial, que celles d'enfants plus agés. A ces fixations informatives s'en ajoutent d'autres qui traduisent au contraire le manque d'attention. En ce cas, certaines fixations sont très courtes parce que situées sur des parties blanches du stimulus, en dehors du dessin, d'autres sont très longues lorsque l'enfant se prend à rêver. Lorsqu'une fixation oculaire est effectuée par l'enfant dans le but de recueillir des informations nécessaires à l'exécution d'une tâche, sa durée est déterminée par le temps que prend l'enregistrement de ces informations. La durée plus longue de ces fixations chez le très jeune enfant traduit alors une lenteur des processus cérébraux d'enregistrement et de traitement immédiat d'information.

4) *Précision de la fixation oculaire*

La précision des fixations oculaires augmente avec l'âge à deux points de vue : l'anticipation de l'amplitude du déplacement oculaire qui amène le regard sur un point choisi d'avance, et le maintien du regard sur ce point. Avant 5 ans les enfants paraissent incapables de fixer une série de croix, non équidistantes, selon un ordre déterminé. Une telle tâche devient possible à 6 ans, mais les omissions sont nombreuses et le passage d'une croix à la suivante s'effectue rarement par un seul mouvement oculaire. Le regard tombe en deçà ou au delà de la croix, ce qui entraîne des mouvements supplémentaires de correction (Lesèvre, 1964). Dans une tâche de lecture, l'existence de mouvements d'ajustement rétrogrades a pour conséquence que l'ordre dans lequel des lettres sont vues peut être l'inverse de leur ordre dans le mot, ce qui risque d'entraîner des inversions.
Quant au maintien du regard en un point précis il est d'autant plus difficile et moins durable que l'enfant est plus jeune (Piaget et Vinh-Bang, 1961).

5) *Stratégies d'exploration*

La lecture d'une page imprimée exige le choix d'un point de départ en haut et à gauche, et l'exploration ligne par ligne selon un balayage ordonné de gauche à droite et de haut en bas. Or on constate qu'entre 6 et 7 ans apparaissent chez les enfants des stratégies systématiques d'exploration qu'ils appliquent rigidement dans toutes les circonstances. L'exploration débute en haut à gauche, se poursuit par un balayage de gauche à droite et se termine en bas et à droite. Avant 6 ans, l'exploration est plus ou moins anarchique, à cette réserve près que le regard tend à être entraîné par des alignements serrés d'éléments discrets. A partir de 8 ans, l'exploration demeure systématique mais cesse d'être rigide ; le choix du point de départ et l'ordre du balayage sont déterminés par l'enfant en fonction de la tâche.
Il est bien difficile de dire si c'est l'entraînement à la lecture qui amène l'enfant à systématiser son exploration ou s'il ne peut apprendre à lire que parce que son

exploration est devenue systématique. En fait, lecture et systématisation de l'exploration interagissent. Tant que l'enfant est incapable d'explorer une page de façon ordonnée, il ne peut pas lire mais, à partir du moment où il a cette capacité, au delà de 5 ans selon les données de Lesèvre (1964), il est certain que l'entraînement à la lecture va favoriser sa mise en œuvre et la perfectionner. Développée à propos de la lecture, l'exploration prend une forme spécifique dont le point de départ et l'ordre sont toujours les mêmes, et c'est cette forme stéréotypée qu'elle tend à conserver quels que soient le matériel présenté et la tâche à accomplir.

Conclusion

L'exposé qui précède a permis de mettre en évidence certains caractères de l'évolution avec l'âge des performances de jeunes enfants, lors de l'exécution de tâches d'identification et de différenciation perceptives, caractères que nous allons brièvement rappeler.

L'analyse d'un dessin en propriétés qui permettent de le distinguer d'un autre n'est pas possible avant le milieu de la deuxième année de vie, car elle dépend de la fonction sémiotique. Certaines propriétés sont isolées très précocement, la forme par exemple, alors que d'autres, comme les relations spatiales entre éléments, le sont tardivement. En d'autres termes il y a un ordre d'émergence des dimensions de différenciation.

Même lorsque l'enfant est capable d'abstraire plusieurs propriétés d'un objet et de juger celui-ci en fonction de celles-là, il lui est encore impossible pendant longtemps de tenir compte simultanément de plusieurs d'entre elles. Le nombre de dimensions de différenciation qu'il peut utiliser en même temps augmente avec l'âge.

Enfin, même lorsqu'il peut isoler des dimensions de différenciation et en prendre plusieurs en considération, l'enfant demeure handicapé tant qu'il n'use pas de critères nets et stables pour décider quelles dimensions sont critiques dans l'identification d'un graphème et lesquelles ne le sont pas.

La différenciation et l'identification de graphèmes ne peuvent être correctes avant que l'enfant ait atteint une certaine compétence sur ces trois points : l'abstraction de dimensions de différenciation, la prise en compte simultanée de plusieurs d'entre elles et les critères de pertinence ou de non pertinence des différences isolables sur des graphèmes.

Du point de vue de l'exploration oculo-motrice, il est apparu que la précision des mouvements oculaires augmente avec l'âge et dépend très probablement d'une maturation des structures nerveuses qui les sous-tendent. D'autre part la durée moyenne d'une fixation oculaire diminue avec l'âge, en même temps que l'écart spatial entre deux fixations successives augmente. Enfin une stratégie systématique impliquant le choix d'un point de départ et d'une séquence de fixation, avant le début de l'exploration, n'apparaît guère avant 6 ans.

L'infériorité des jeunes enfants dans l'exécution de tâches perceptives apparaît nettement dans deux domaines : le traitement de l'information et les programmes d'action. Les petits récoltent peu d'information et le font de manière anarchique sans tenir compte des exigences propres à chaque tâche, à chaque matériel. De plus ils ne peuvent traiter que fort peu d'information à la fois, ce qui se manifeste par le petit nombre de dimensions de différenciation prises en compte et la proximité des points de fixation successifs. Les petits récoltent et traitent peu d'information et ils le font lentement, comme l'indique la durée de chaque fixation oculaire. La lenteur du déchiffrage, le caractère haché de la lecture à ses débuts peuvent être reliés à la faible amplitude des mouvements oculaires d'exploration et au temps relativement long nécessité par le traitement de l'information enregistrée lors de chaque fixation.

On peut faire l'hypothèse que les progrès qui apparaissent avec l'âge dans les capacités de traitement de l'information sont en relation avec la maturation du système nerveux.

La multiplication et le perfectionnement des programmes d'action avec l'âge se manifestent à la fois dans l'exploration explicite, observable, du matériel graphique et dans l'exploration intériorisée, non observable, d'une liste de propriétés permettant de différencier et d'identifier des graphèmes. En ce domaine le progrès suit celui de développement intellectuel, et c'est à ce niveau que l'intervention de l'adulte peut être la plus utile.

Un préapprentissage perceptif de la lecture consiste essentiellement à apprendre à écouter et à regarder, c'est-à-dire : à analyser en propriétés des stimulus complexes, auditifs et visuels, à focaliser son attention sur les propriétés critiques pour la lecture, et à utiliser une stratégie d'exploration systématique et exhaustive. Tant du point de vue de la détermination des propriétés critiques que de l'acquisition de stratégies efficaces, l'adulte peut être un guide.

Un préapprentissage perceptif peut être efficace ; il est souhaitable dans la mesure où il ne se contente pas de familiariser l'enfant avec un matériel spécifique : les lettres de l'alphabet. Si l'on veut préparer une scolarité heureuse à un enfant, ce sont des instruments intellectuels utilisables dans toutes les situations qu'il faut lui procurer, tels que la capacité d'analyser, d'ordonner, de programmer, de tenir compte des exigences particulières de chaque tâche. Plus seront nombreux et variés les contenus auxquels appliquer ces opérations, mieux celles-ci seront distinguées de leur support matériel et du caractère spécifique et limité de chaque situation.

Enfin, et ce point est loin d'être négligeable, l'enfant s'intéresse avant tout à ce qui est neuf. Si l'on veut qu'il aborde la lecture avec enthousiasme, il faut conserver quelque mystère aux signes graphiques et faire apparaître leur déchiffrage comme une opération un peu magique à laquelle l'enfant est enfin autorisé à se livrer lorsqu'il est devenu un grand.

Bibliographie

BERTHOUD, M. - *La localisation spatiale chez les enfants d'âge préscolaire.* Thèse de Doctorat de 3e cycle, 1972.

BOWER, T.G.R. - *Object permanence and short-term memory in the human infant.* Communication personnelle, 1966.

BUSWELL, G.T. - *Fundamental reading habits : A study of their developments.* Supplement to *Education Monograph.*, 1922 - Supplement 21.

COOK, W.M. - *Ability of children in color discrimination. Child Development* 1931, *2*, 303-320.

DAVIDSON, H.P. - *A study of the confusing letters b, d, p and q. Journal of genetic Psychology* 1935, *47*, 458-468.

FANTZ, R.L. - *Pattern vision in young infants. Psychological Record* 1958, *58*, 43-47.

FANTZ, R.L. - *Visual perception and experience in early infancy : a look at the hidden side of behavior development.* In H.W. Stevenson, E.H. Hess, et H.L. Rheingold (Ed.), *Early behavior. Comparative and developmental approaches.* New York, London, Sydney, John Wiley and Sons Inc. 1967, p. 181-224.

GIBSON, E.J. - *Learning to read. Science* 1965, *148*, 1066-1072.

GIBSON, E.J. - *Principles of perceptual learning and development.* New York, Appleton-Century-Crofts, Meredith Corporation, 1969.

GIBSON, E.J., GIBSON, J.J., PICK, A.D., et OSSER, H. - *A developmental study of the discrimination of letter-like forms. Journal of Comparative and Physiological Psychology* 1962, *55*, 897-906.

GIBSON, E.J., OSSER, H., SCHIFF, W., et SMITH, J. - *An analysis of critical features of letters, tested by a confusion matrix.* In : *A basic research program on reading.* Cooperative Research Project N° 639. U.S. Office of Education.

HUTTENLOCHER, J. - *Discrimination of figure orientation : effects of relative position. Journal of comparative and physiological Psychology* 1967, *63*, 359-361.

JAKOBSON, R., et HALLE, M. - *Fundamentals of language.* La Haye, Mouton et C°, 1956.

LANG, A. - *Perceptual behavior of 8- to 10-week-old human infants. Psychonomic Science*, 1966, *4*, 203-204.

LAURENDEAU, M., et PINARD, A. - *Les premières notions spatiales de l'enfant.* Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968.

LESEVRE, N. - *Les mouvements oculaires d'exploration :* Etude électro-oculo-graphique comparée d'enfants normaux et d'enfants dyslexiques. Thèse de doctorat de 3e cycle Psychologie, exemplaire ronéotypé ; Paris 1964.

Mac GURK, H. - *The role of object orientation in infant perception. Journal of Experimental Child Psychology*, 1970, *9*, 363-373.

OVER, R., et OVER, J. - *Detection and recognition of mirror-image obliques by young children. Journal of comparative and physiological Psychology*, 1967, *64*, 467-470.

PIAGET, J., et VINH-BANG - *Comparaison des mouvements oculaires et des centrations du regard chez l'enfant et chez l'adulte. Archives de Psychologie* (Genève) 1961, *38*, 167-200.

PICK, A.D. - *Improvement of visual and tactual form discrimination. Journal of experimental Psychology*, 1965, *69*, 331-339.

TRINCKER, D., et TRINCKER, I. - *Die ontogenetische Entwicklung des Helligkeits und Farbensehens beim Menschen. I. Die Entwicklung des Helligkeitssehens. Albr. v. Graefes Arch. Opht.*, 1955, *156*, 519-534.

VURPILLOT, E. - *The development of scanning strategies and their relation to visual differenciation. Journal of experimental Child Psychology*, 1968, 6, 632-650.

VURPILLOT, E., et BERTHOUD, M. - *Evolution génétique de la localisation dans un cadre de référence rectangulaire. Année psychologique*, 1969, 69, 393-406.

VURPILLOT, E., et MOAL, A. - *Evolution des critères d'identité chez les enfants d'âge préscolaire dans une tâche de différenciation perceptive. Année psychologique*, 1970, 70, 391-406.

WATSON, J.S. - *Perception of orientation in infants. Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 1966, 12, 73-94.

ZAPOROZHETS, A.V., et ZINCHENKO, V.P. - *Development of perceptual activity and formation of a sensory image in the child.* In *Psychological Research in the U.S.S.R.* Progress Publishers, Moscou, 1966, (traduit du russe), p. 393-421.

Résumés

4.3 *Les facteurs perceptifs dans l'apprentissage de la lecture*

Le Professeur Eliane Vurpillot aborde le problème de la perception des signes graphiques. Elle le fait d'une manière générale évoquant les théories explicatives de la perception des graphismes (théorie des prototypes, théorie des propriétés) et montre, expériences à l'appui, que cette perception évolue des premiers mois de la vie d'un bébé jusqu'à 6 ans. Cette évolution, qui va de pair avec celle de la fonction sémiotique et de l'intelligence, suppose un travail d'élaboration relativement lent. La pédagogie de la lecture tirera de l'exposé du Professeur Vurpillot un enseignement précieux à savoir que la perception des graphismes doit être exercée avant même que ne débute l'apprentissage proprement dit de la lecture. Cet exercice cependant doit avoir un caractère général et ne pas porter sur les lettres. Il s'agit, à ce niveau préparatoire, d'un entraînement général de la perception et de l'aptitude à la convertir en information. Ce serait déflorer l'apprentissage de la lecture que de travailler trop tôt avec les lettres. Cet apprentissage, au moment où il survient, doit être neuf et s'auréoler d'un certain mystère. Le fait que la perception des graphismes n'atteint sa pleine efficacité que vers 6 ans constitue un argument en faveur du début de l'apprentissage de la lecture à cet âge seulement.

4.3 *Die wahrnehmbaren Faktoren innerhalb des Lesenlernens*

Frau Professor Eliane Vurpillot befaßt sich mit dem Problem der Wahrnehmung graphischer Zeichen. Sie behandelt es auf einer allgemeinen Basis, indem sie die erläuternden Theorien der Wahrnehmung von Schriftsymbolen (Theorie der Prototypen, Theorie der Eigenheiten) vor Augen führt und zeigt, sich auf Er-

fahrungen stützend, daß sich die Wahrnehmung von den ersten Lebensmonaten eines Säuglings bis zum Alter von 6 Jahren hin entwickelt. Diese Entwicklung vollzieht sich zur gleichen Zeit wie die der semiotischen Funktion und die der Intelligenz und setzt eine relativ langsame Erarbeitungsperiode voraus. Die Pädagogik des Lesens wird aus dem Vortrag von Frau Professor Vurpillot eine wertvolle Lehre ziehen können, nämlich daß die Wahrnehmung von Schriftzeichen schon vor dem eigentlichen Beginn des Lesenlernens geübt werden soll. Diese Übungen sollten jedoch allgemeinen Charakter haben und sich nicht auf Buchstaben ausdehnen. Es handelt sich auf dieser vorbereitenden Stufe um ein generelles Training der Wahrnehmungsfähigkeit und um die Fähigkeit, diese in Information umsetzen zu können. Zu frühes Arbeiten mit Buchstaben hieße dem Lesenlernen seinen Reiz nehmen. Wenn mit dem Lesen begonnen wird, soll es für den Schüler neu und von einem gewissen Geheimnis umgeben sein. Die Tatsache, daß die Wahrnehmung von Schriftsymbolen ihre volle Wirkungskraft erst im Alter von 6 Jahren erreicht, spricht dafür, daß das Lesenlernen erst in diesem Alter begonnen werden soll.

4.3 *Perceptive Factors in Learning to Read*

Professor Eliane Vurpillot deals with the problem of how written and printed symbols are perceived. She approaches her subject from different points of view and mentions various theories which have attempted to explain perception of verbal symbols (theory of prototypes, theory of properties). There is ample evidence from research to show that visual perception begins te develop from the first months of a baby's life till the age of six. This development goes hand in hand with the development of the «symbolic function» and intelligence and takes place over a fairly long period of time. Methods of teaching reading can extract one valuable piece of information from Professor Vurpillot's paper, namely that the visual inspection of words must precede other reading activities. The training received by the child must, however, be of a general nature and not concern the letters of the alphabet. In this initial phase, stress should be placed upon visual discrimination and the ability to convert what is perceived into information. It would be disastrous to work too early with letters since this would spoil the actual process of learning to read. When the moment comes, the teaching of reading must be a novelty and surrounded by a feeling of mystery. The fact that children do not begin to discriminate properly between the letters of the alphabet before the age of six is an argument in favour of not starting the teaching of reading earlier.

4.4 *LES APPRENTISSAGES DE LA LECTURE*

par Jean-François Le Ny, professeur à l'université de Paris-Vincennes

Je voudrais préciser d'abord la démarche que je vais essayer de suivre et l'objectif que je vais tenter d'atteindre au cours de cet exposé. La démarche va de l'apprentissage à la lecture, et de recherches de type expérimental à la pédagogie sur le terrain plutôt que l'inverse. Mon objectif sera donc d'examiner un certain nombre de processus qui semblent mis en œuvre dans la lecture et d'essayer, à partir d'une certaine représentation de ces processus, de leur articulation et de leur construction, de m'interroger sur la façon dont ils se construisent. Cette façon d'aborder l'apprentissage de la lecture doit naturellement, pour avoir quelque fécondité, être complémentaire de celle qui part de l'observation et de l'analyse des faits concrets de la classe, pour laquelle nous comptons sur le concours des pédagogues ici présents.

Fonctionnement des processus

Nous considérons ici la lecture comme un ensemble d'habiletés mentales complexes, structurées et hiérarchisées, dont la fonction est de mettre une activité centrale déterminée, la signification, l'activité sémantique, sous la dépendance de stimulus visuels ; dans cette définition on voit que ce sont délibérément les activités sémantiques qui sont mises au centre. Ces habiletés s'élaborent à partir d'une série de mécanismes très complexes et par conséquent par des apprentissages eux-mêmes multiples et très complexes. En effet non seulement ces mécanismes ont entre eux des relations qui peuvent être extrêmement variées, non seulement chacun des mécanismes particuliers évolue au cours des années, mais encore les relations entre ces mécanismes évoluent elles-mêmes, et il faut se garder de considérer qu'elles sont nécessairement les mêmes lorsque la lecture est pleinement constituée et au moment où on commence à en faire l'apprentissage. En outre, à côté de cela toute une série d'autres processus, sur lesquels la lecture s'appuie immanquablement, évoluent aussi : il s'agit du langage oral, de l'organisation de la mémoire sémantique, du traitement de ces contenus sémantiques, des processus cognitifs, des motivations, etc... Toute cette complexité est en constante évolution et en remaniement, et c'est pourquoi, en ce qui concerne la lecture, j'ai préféré parler *des* apprentissages que de *l'*apprentissage.

Je ferais volontiers à cet égard un parallèle intéressant avec ce qui se passe pour le langage oral. Un certain nombre de linguistes ont témoigné, non sans raison, de leur admiration à propos de la rapidité avec laquelle les enfants réussissent à apprendre cette chose extraordinaire qu'est le langage oral. Ce n'est pas non plus

sans une grande admiration que je considère la rapidité avec laquelle bon nombre d'enfants apprennent à lire ; et comme il est difficile d'imaginer qu'il puisse exister dans ce cas des structures spécifiques innées, cela témoigne de l'efficacité des processus humains d'apprentissage.

En fait s'il s'agit pour l'essentiel dans la lecture de relations entre des stimulus visuels et des activités de signification, il y a entre ces deux pôles un intermédiaire qu'il n'est pas possible de négliger ou de court-circuiter : c'est précisément le langage oral y compris ce qui peut paraître extérieur aux contenus sémantiques et syntaxiques de l'écriture et qui constitue les activités phono-articulatoires : la nature même de notre écriture fait que ces activités jouent un grand rôle comme support de la lecture.

Je parlerai donc successivement d'abord de ce qui me semble être au centre de l'acquisition de la lecture, à savoir une série d'apprentissages discriminatifs et multidimensionnels avec les associations correspondantes. Ensuite, j'insisterai sur ce qui me paraît extrêmement important dans le fonctionnement de la lecture, à savoir qu'il consiste non en une réception passive mais en une exploration d'information. Dans un dernier point j'aborderai rapidement les motivations, conçues à la fois comme facteur d'apprentissage et comme résultat d'apprentissages.

Des apprentissages discriminatifs et multidimensionnels

Sans doute peut-on sans difficulté admettre qu'au centre de l'apprentissage de la lecture, quelle que soit la méthode utilisée, se trouve l'établissement de correspondances entre unités graphiques et unités phono-articulatoires, entre graphèmes et phonèmes si l'on veut, et que cet apprentissage s'appuie sur l'existence d'un langage oral déjà fondamentalement constitué. Certes un problème doit être posé d'emblée dès que l'on parle de relations entre unité graphique et unité phono-articulatoire. Quelle sorte d'unité faut-il prendre en compte ? Il existe au moins trois possibilités à cet égard : la lettre, la syllabe et le mot. Nous savons en outre que la lettre tout comme le phonème peut elle-même être analysée en unités plus petites et qu'au delà du mot nous pourrions prendre en considération des groupes de mots, des syntagmes qui peuvent, au moment de la lecture, être utilisés comme des unités. Toutefois ces infra ou superunités peuvent être négligées au niveau qui nous intéresse.

Faut-il maintenant faire un choix entre les trois unités fondamentales ? Je ne le pense pas : il faut au contraire que l'apprentissage de la lecture passe à travers toutes ces liaisons. Dans quel ordre devrait-il le faire ? J'aurais tendance pour ma part à penser que cela n'a pas une importance primordiale. Ce qui me paraît sûr, en ce qui concerne l'activité sémantique elle-même, — et en dépit de toute autre sorte d'analyse que l'on pourrait opposer à celle-là — c'est que les mots et leurs groupements significatifs doivent être considérés comme les unités auxquelles on aura inévitablement affaire au stade terminal de la lecture. Il n'en reste pas moins que des étapes existent et que la plus importante consiste en l'apprentissage des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes car quel que soit l'ordre dans lequel on aborde la lecture, c'est là un point

de passage obligé que l'on ne peut contourner. Cette étape correspond au fait que dans la lecture constituée elle-même, celle de l'adulte par exemple, il faut bien envisager la façon dont le sujet va «mobiliser» ces unités de plus haut niveau que sont les mots et les signifiés qui y correspondent. Cet accès aux mots se fait inévitablement à travers la perception d'un certain nombre d'indices de caractère analytique et il est bien clair actuellement qu'une conception de type purement gestaltiste ne peut plus avoir cours à cet égard.

L'établissement de liaisons entre graphèmes et phonèmes implique bien entendu la capacité d'apprentissages antérieurs ou parallèles et, en particulier, celui de la segmentation fine de la chaîne parlée. La segmentation en phonèmes n'est pas quelque chose de spontané ni même de naturel du point de vue psychologique. Je me réfère pour cela à une étude récente de Savin et Bever (1970) qui montre que si l'on demande à des adultes de niveau culturel élevé d'identifier dans une chaîne orale des syllabes ou des phonèmes et que l'on mesure les temps de réaction de ces identifications, on s'aperçoit que pour les phonèmes ils sont relativement longs par rapport à ceux des syllabes. Savin et Bever vont très loin dans leurs conclusions puisqu'ils remettent en cause l'existence même du phonème du point de vue psychologique. Il n'est peut-être pas nécessaire d'aller jusque là justement à cause de l'existence de l'écriture. On peut penser que l'écriture, précisément grâce à l'association de graphèmes aux phonèmes donne à ceux-ci, les sujets alphabétisés, une réalité qu'ils n'auraient pas autrement de façon spontanée. Mais justement cela doit nous mettre en garde contre l'idée qu'il serait possible de commencer par apprendre à l'enfant de façon indépendante la décomposition en phonèmes pour pouvoir ensuite enseigner la correspondance de ces phonèmes avec les graphèmes ; en réalité c'est à travers la correspondance avec des graphies que l'identification des phonèmes se consolide elle-même et, par conséquent, il doit y avoir là des apprentissages parallèles et interdépendants plutôt que strictement ordonnés.

Venons-en maintenant à l'apprentissage des signes graphiques, c'est-à-dire pour l'essentiel des lettres, dont je disais tout à l'heure que c'est un point de passage obligé. Du point de vue de notre conceptualisation en matière psychologique, il faut considérer cela comme un apprentissage discriminatif. C'est aussi, il est vrai, d'une certaine manière, un apprentissage associatif, et un certain nombre de recherches ont été faites pour le mettre en relation avec les apprentissages classiques. Mais il faut souligner ici une différence assez considérable, qui est que dans beaucoup d'apprentissages associatifs, ce qu'il s'agit de lier ce sont deux termes qui ont déjà préalablement une certaine unité psychologique. Au contraire dans le cas de la lecture, ce qui est présenté aux enfants ce sont des stimulus qui sont essentiellement nouveaux. Il est vrai que, en relation avec leur milieu social, certains écoliers peuvent avoir eu hors de l'école un certain contact avec ce genre de stimulus. Un auteur comme Mason a observé que certains enfants qui n'ont pas appris à lire croient savoir lire, et qu'il convient alors de détruire dans une certaine mesure cette croyance pour pouvoir rendre possible l'apprentissage de la lecture.

Pour la plupart des enfants l'apprentissage discriminatif consiste donc à rendre possible la distinction des signes qui leur seront présentés ensuite, et qui prendront alors place dans une activité perceptive ; mais celle-ci est tout entière à construire. Il faut donc souligner à cet égard qu'un tel apprentissage implique la mise en mémoire *à long terme* de représentations très stables des lettres. Dans un certain nombre d'études psychologiques sur la lecture on a utilisé quelquefois des tâches qui reposent sur des discriminations simultanées, c'est-à-dire qu'on a essayé de voir si un enfant est capable de juger identiques ou différents des signes qui sont distinguables par un certain nombre de traits. Sans doute ces épreuves peuvent nous permettre en particulier de nous rendre compte de la façon dont les différenciations sont faites dans le simultané, mais on voit que cela est réussi très tôt par les enfants. Dans la lecture ce n'est pas de cela qu'il s'agira mais de comparer une unité psychologique stockée en mémoire avec ce qui est donné perceptivement à un certain moment, et cette activité repose évidemment sur une mise en mémoire à long terme, c'est-à-dire sur la constitution de représentations mnésiques qui doivent demeurer stables bien qu'elles soient soumises à cet égard à toutes les lois de la mémoire, de l'oubli et des interférences ; c'est ce qui explique la lenteur avec laquelle peut parfois être réalisée de façon complète cette mise en mémoire.

Ce qui est particulièrement important ici c'est de noter le caractère multidimensionnel de cet apprentissage discriminatif. L'enfant, au cours de son apprentissage, et ensuite dans le fonctionnement perceptif de la lecture doit nécessairement, pour identifier les signes qui lui ont été présentés, tenir compte de dimensions ou de traits multiples. Ce peuvent être l'absence ou la présence d'un élément de la lettre (par exemple d'une hampe, d'une boucle) ou encore des oppositions comme entre droit et courbe, haut et bas, gauche et droite, avant et après, etc... ; c'est cela, dont il n'est pas nécessaire de faire ici un inventaire exhaustif, qui constitue les multiples dimensions de l'écriture, compte tenu que, pour simplifier, nous pouvons admettre que sur chacune d'elles il n'existe en général que deux valeurs. (1)

C'est par rapport à ces caractéristiques du matériel à apprendre qu'il convient de poser la question : dans quelle mesure l'enfant peut-il réussir ce type d'apprentissage ?

Les conditions des apprentissages multidimensionnels

Deux sortes de réponses peuvent être données à ce sujet. La première a trait à l'équipement «naturel» de l'enfant et la deuxième à ses apprentissages antérieurs, à ses pré-apprentissages.

Sur le premier point nous devons nous souvenir de deux sortes de données ; les unes concernent la capacité du jeune enfant de traiter la multidimensionnalité. Nous savons par toute une série de recherches convergentes que l'enfant

(1) En fait cela n'est nullement vrai de l'écriture manuscrite non standardisée pour laquelle les variations sont beaucoup plus continues. De même il n'est pas nécessaire d'insister sur l'existence de types d'écriture différents.

jeune ne peut tenir compte à la fois de plusieurs aspects dans les stimulus qui lui sont présentés, même lorsque cela est impérieusement nécessaire pour répondre à une situation : c'est ce qui ressort de toutes les études sur les apprentissages discriminatifs chez l'enfant et sur leur développement.

Certes un changement important apparaît déjà sur ce point au moment de l'apparition du langage oral, qui précède largement la période qui nous intéresse. Néanmoins la capacité de tenir compte simultanément d'une série de distinctions situées sur une multiplicité de dimensions ne se développe qu'assez lentement et il est possible qu'elle soit limitée par des insuffisances de maturation, et par conséquent résistante aux apprentissages jusqu'à un certain âge. Je serais tenté de penser qu'il y a une corrélation directe entre cette capacité de traiter une pluralité de dimensions et ce qui est mesuré de façon psychométrique par les instruments qui sont censés donner un «âge mental». Cela signifie que lorsque l'on veut enseigner trop précocement la lecture à des enfants, on se heurte au fait qu'ils ne disposent pas dans leur développement biologique de cette capacité de traiter plusieurs dimensions à la fois.

Le deuxième aspect du même problème, c'est celui des relations entre les diverses dimensions. L'expérimentation psychologique a clairement montré qu'il existe dans de nombreuses tâches une inégalité dans le traitement des diverses dimensions ; autrement dit, même quand un enfant est capable de traiter plusieurs dimensions, il le fait en opérant une sélection, c'est-à-dire en tenant compte préférentiellement de certaines dimensions plutôt que d'autres. C'est ce que l'on désigne souvent sous le terme de «saillance» des dimensions. Certaines de celles-ci sont plus saillantes que d'autres, c'est-à-dire si l'on veut plus remarquables, et certaines sont situées si bas dans la hiérarchie des saillances qu'elles sont constamment négligées quand elles sont avec d'autres, alors même que l'enfant est capable d'en tenir compte si elles sont les seules à varier et que son attention est attirée sur elles.

Sur ce point déjà il faut faire une distinction entre la saillance qui est liée au développement intrinsèque de l'enfant et celle qui dépend de ses apprentissages antérieurs. Comme illustration de la première catégorie, je citerai par exemple la couleur, ou le mouvement, dont il est probable qu'ils ont une saillance élevée parce que le système nerveux est construit de telle sorte qu'il permet d'emblée à l'enfant d'en tenir compte. Il se trouve que ce sont là des dimensions qui n'interviennent pas dans la lecture, alors que nous avons d'autres dimensions de saillance initiale plus faible qui y jouent un rôle important. Les deux exemples les plus clairs à cet égard sont celui de l'orientation dans l'espace et celui de l'ordre des stimulus.

Il faut en venir à cet égard à notre deuxième catégorie de réponses, celle qui concerne les apprentissages antérieurs du sujet. Il est capital de souligner à ce propos — et on ne le fera jamais assez pour *toutes* les sortes d'enseignement — que l'apprentissage de la lecture ne se fait nullement sur un terrain vierge, sur un esprit neuf, mais par un enfant qui a déjà reçu, non tant à l'école qu'en dehors d'elle, une multitude d'apprentissages absolument fondamentaux. Parmi

ceux-ci se trouvent précisément ceux qui ont trait à une série de dimensions «naturelles» qu'il a rencontrées très fréquemment dans son environnement quotidien. Pour simplement vivre il a appris à tenir compte de certains aspects essentiels de cet environnement et peu ou pas du tout de certains autres.

Or, l'apprentissage de la lecture ne va pas seulement l'obliger à ajouter de nouvelles acquisitions à celles faites antérieurement, mais sur certains points à *renverser* celles-ci. Autrement dit il va l'amener non seulement à tenir compte de dimensions dont jusque là il n'avait pas eu l'occasion ni le besoin de tenir compte — c'est le cas de l'ordre d'une suite d'éléments — mais aussi à prendre en considération des aspects qu'il avait activement appris à négliger.

L'exemple fondamental à cet égard est celui qui a trait à la position dans l'espace ou si l'on veut à la symétrie : au moment où l'enfant construit, et cela se produit très tôt, la capacité d'identifier les objets, il apprend nécessairement à *ne pas* tenir compte de la façon dont il est orienté dans l'espace. Cela est un apprentissage constitutif de la contenance de l'objet. C'est sur cet apprentissage et contre lui qu'il va falloir dans la lecture construire autre chose, c'est-à-dire s'obliger à tenir compte que sur une feuille de papier un signe «b» n'a pas la même valeur qu'un «d», ni un «p», ni un «q». La saillance de l'orientation spatiale est liée directement à sa pertinence et cette pertinence est différente dans la vie pratique et dans la lecture. Les pré-apprentissages ou les apprentissages parallèles qui seront conduits à l'école devront par conséquent reconnaître une grande importance à ce problème.

Les modifications de la saillance des dimensions peuvent jouer un rôle important d'adjuvant dans l'apprentissage de la lecture, et un certain nombre de techniques qui sont mises en œuvre empiriquement correspondent précisément à la recherche de cet effet.

L'une de ces techniques consiste à augmenter la discriminabilité, le caractère discernable de deux stimulus en associant à chacun d'eux d'autres stimulus qui sont eux-mêmes discernables ; le meilleur exemple qu'on puisse en donner c'est ce qui se produit dans l'association de la lecture et de l'écriture. L'enfant, dans ce cas, est amené à effectuer le même type de discrimination lorsqu'il perçoit visuellement une lettre et lorsqu'il l'écrit et doit de ce fait établir kinesthésiquement un certain nombre de différences homologues. Les discriminations kinesthésiques qui s'effectuent au cours du mouvement peuvent ainsi s'associer aux discriminations visuelles. (1)

On a imaginé d'utiliser d'autres dimensions naturellement saillantes pour tenter d'aider à l'apprentissage de la lecture. Il ne semble pas que l'on ait ainsi obtenu des résultats particulièrement satisfaisants. Je pense ici, par exemple, à l'utilisation de la couleur. On a essayé d'associer des couleurs déterminées à une certaine différenciation des lettres, mais sans succès ; on ne voit guère comment il aurait pu en être autrement, l'association créée de toutes pièces n'ayant pas ici de réalité

(1) On peut encore augmenter la discrimination kinesthésique, et par association, celle de la perception visuelle, en faisant tracer les lettres par d'amples mouvements dans l'espace.

naturelle. Un autre exemple est celui de l'utilisation d'images, associées systématiquement à des lettres, mais sans résultat probant. Je ne pense pas non plus qu'au point de vue qui nous intéresse ici qui est celui de la discrimination, l'utilité de l'image soit considérable. Certes elle peut l'être en ce qui concerne la motivation ; mais il est nécessaire de distinguer ce qui peut être un appui pour la motivation et ce qui devrait l'être pour la discrimination.

Ce que nous venons de dire va dans le sens de l'idée que le développement des apprentissages discriminatifs des graphèmes ne devrait pas être commencé trop tôt et, surtout, qu'il n'y a pas intérêt à vouloir le mener trop vite. Il est normal que ce processus demande du temps et il est probable qu'il y a une durée totale nécessaire à un enfant pour acquérir complètement ces discriminations ; tant que l'on est au-dessous de ce temps, la discrimination n'est pas acquise et, par conséquent, il est normal qu'il se produise des erreurs ; même si la discrimination peut sembler acquise à un moment donné il est inévitable que, comme dans tout processus mnémonique, elle soit affectée ensuite par des interférences, des régressions, des oscillations. Toutes les expériences sont à cet égard parfaitement nettes, par exemple celles de Mme Leroy Boussion ou celles de Tordrup (1963) qu'a citées M. Malmquist (1970) ; ces dernières consistent à présenter à des enfants qui sont de mauvais lecteurs des textes de leur âge, et à des enfants qui sont de bons lecteurs des textes de difficulté supérieure à leur âge. Ce que l'on constate c'est qu'on retrouve dans les deux cas exactement le même type de fautes. La conclusion qu'il faut en tirer c'est donc bien que l'erreur est quelque chose de tout à fait normal et qui correspond à sa manière aux lois de l'apprentissage. (1) Nous devons nous en convaincre, car par rapport aux validations c'est un aspect important des choses.

Il faut ajouter que les répétitions qui sont nécessaires pour consolider tous ces apprentissages échappent, à un certain moment, au contrôle du maître dans la classe. A partir d'un certain niveau une part très importante des progrès dépend d'apprentissages que les psychologues appellent «incidents», c'est-à-dire d'apprentissages qui ne sont volontaires ni de la part de l'enfant ni de la part du maître. Une fois le processus de lecture amorcé, il peut tourner tout seul et c'est alors à force de lire qu'on apprend à lire. Certains des résultats de Mme Leroy Boussion peuvent être interprétés en ce sens ; d'une part ils montrent le décalage entre le moment où l'on enseigne telle lettre et celui où elle est complètement apprise, sensiblement plus tard et d'autre part qu'il existe à cet égard dans les acquisitions un ordre relativement constant, qui est en relation et avec la fréquence des rencontres des lettres et avec une certaine difficulté intrinsèque.

Cette dernière dépend certainement des caractéristiques formelles et graphiques des lettres, mais le premier facteur ne peut être expliqué que par la fréquence de

(1) Il faut attirer l'attention à cet égard sur le mauvais usage qui peut être fait à l'occasion de la notion de compréhension ; on entend parfois dire qu'une erreur ou une régression prouve qu'un enfant «n'a pas compris» tel aspect de la lecture. Dans la plupart des cas, c'est, en cette matière, à mauvais escient qu'on emploie ces termes qui recouvrent tout autre chose.

rencontre des lettres dans les textes que voit l'écolier, sans que le maître contrôle lui-même cette fréquence. Un problème pratique dont la réponse n'est pas évidente se pose d'ailleurs à ce sujet : faut-il enseigner les lettres les plus fréquentes d'abord ou vaut-il mieux commencer par les plus difficiles qui sont les moins fréquentes ? Il s'agit là de décisions pédagogiques dont il n'est pas sûr qu'elles soient fondamentales, mais ce qui l'est certainement c'est d'éviter que certaines lettres qui sont vouées à être les dernières apprises se trouvent chez certains enfants mal apprises.

A partir d'un certain moment l'apprentissage se fait donc, dans les conditions ordinaires, à travers la lecture elle-même. On a essayé d'agir sur cette période de consolidation de la lecture par l'introduction de moyens artificiels, qui ont revêtu alors un caractère expérimental et ne sont évidemment pas utilisables dans la majorité des classes. On peut faire allusion à quelques-uns : dans les expériences de Amble (1966), on a présenté au tachistoscope à des enfants d'âge scolaire des syntagmes de 2, 3 ou 4 mots afin de les entraîner à les percevoir de façon globale ; l'auteur assure avoir obtenu par ce moyen un gain de un an dans la lecture silencieuse et la compréhension. Brim (1968) a également trouvé qu'un entraînement au tachistoscope améliorait la lecture chez les adultes mauvais lecteurs ; des techniques de présentation filmée de textes semblent aussi apporter des améliorations à ce niveau. Néanmoins il ne s'agit là, pour l'instant, que de tentatives instrumentales assez éloignées des réalités de nos écoles.

L'acquisition de la lecture silencieuse

La lecture n'est véritablement maîtrisée que lorsqu'elle est devenue silencieuse. On parle quelquefois à ce propos d'«intériorisation». Je ne suis pas très sûr que ce soit le meilleur terme possible, car l'activité intérieure est évidemment présente même dans la lecture à haute voix ; ce dont il s'agit ici c'est de l'inhibition des activités effectrices inutiles de nature phonatoire. Est-il vraiment possible de supprimer toutes ces activités dans la lecture silencieuse ? La réponse à cette question n'est pas claire. Des expériences faites au moyen d'enregistrements électro-myographiques à partir d'électrodes collées sur le larynx ou sur la lèvre inférieure montrent qu'il subsiste une activité sub-vocale (1) chez beaucoup de lecteurs. Il semble d'ailleurs qu'il y ait une relation entre la qualité de la lecture et l'importance de ces activités sub-vocales, les lecteurs entraînés en présentant moins que les autres.

D'autre part, il apparaît aussi que chez les sujets qui n'ont pas normalement d'activités sub-vocales, si on change un peu les conditions de la lecture on la voit réapparaître. Un lecteur qui n'a pas habituellement cette activité sub-vocale, lorsqu'on lui présente un texte difficile ou lorsqu'il est gêné dans sa lecture par un bruit extérieur, se met à avoir cette activité. Cela est vrai aussi dans des tâches d'apprentissage ou de résolution de problèmes avec des matériels

(1) C'est-à-dire qui ne correspond à aucune phonation audible ni à aucun mouvement des lèvres perceptible.

écrits. Je citerai ici une seule expérience : Hardick et Petrinovich (1970) ont mis au point une technique qui permet de faire disparaître complètement cette activité sub-vocale chez les sujets qui en ont habituellement une. On enregistre cette activité chez le sujet adulte en train de lire et, au moment où elle dépasse un certain niveau, on le signale au sujet par exemple par l'allumage d'une lampe ; l'expérience montre que le sujet ainsi averti est alors en mesure d'inhiber cette activité de façon durable. Mais dans ce cas également, on constate que si l'on modifie les conditions de la lecture de manière à les rendre plus difficiles, on voit réapparaître l'activité sub-vocale. Celle-ci est donc nécessaire dans certains cas, et ce ne peut être qu'en vue d'une meilleure discrimination. Ce qui est produit par ce moyen ce sont des stimulus distinctifs supplémentaires que le sujet se donne à lui-même pour être capable de mieux mener ses autres activités de perception et de traitement de l'information.

Tous ces résultats nous permettent d'apporter une réponse provisoire à une question que l'on peut légitimement se poser. S'il est vrai que le caractère même de notre écriture phonétique (ou approximativement telle) nous impose de passer par un stade d'apprentissage chez l'enfant des correspondances phonèmes-graphèmes, ne serait-il pas possible ultérieurement de «court-circuiter» cette liaison et de construire une activité qui ferait directement correspondre des signifiés aux signifiants écrits, sans passer par l'intermédiaire du langage oral ? Cette question est, bien entendu, d'autant plus complexe que le signifiant oral présente lui-même une double face, auditive et articulatoire. Ce qui précède tend à montrer que même l'activité articulatoire seule, si elle peut être minimisée dans la lecture courante, ne l'est que par une inhibition qui peut à tout moment être levée. Pour cette raison et pour d'autres de nature théorique qui tiennent à l'idée que l'on peut se faire de la façon dont les unités verbales sont stockées en mémoire, il ne nous semble pas que l'on puisse faire autre chose que rêver d'une lecture directe du sens.

L'activité de recueil de l'information

Il est essentiel de considérer la lecture comme une activité qui n'est pas de simple réception, mais de *recherche* et de traitement de l'information. Nous rencontrons ici les activités d'exploration, si importantes dans la lecture ; toutes ne sont pas fondamentalement perceptives : l'important est de bien voir qu'elles sont *au service* de l'activité centrale qui est sémantique. Essayer d'améliorer la lecture en agissant uniquement sur les activités perceptives n'a pas beaucoup de sens.

Les principales données en matière d'exploration perceptive sont bien connues. Je ne reviens pas sur le développement de stratégies d'exploration bien adaptées et dont on trouve une illustration en matière de lecture expressive (cf. l'exposé de E. Vurpillot). On dit quelquefois à cet égard que l'œil a de l'avance sur la parole ; il serait plus exact de dire que la parole a du retard sur l'œil. Il est nécessaire, pour que cette lecture expressive puisse avoir lieu, que le sujet déploie toute une série d'activités qui durent un certain temps. Il faut qu'il prenne son

information perceptivement, qu'il la stocke dans sa mémoire immédiate, qu'il la traite de façon syntaxique et sémantique et ensuite qu'il l'émette de façon ordonnée ; cela n'est pas à la portée de tout enfant. Il faut que ses capacités générales soient suffisamment développées pour cela, et d'autre part aussi que les diverses activités qu'il met en jeu dans cette lecture expressive soient devenues suffisamment familières pour que la «dépense» ne soit pas trop grande. C'est à partir de là qu'il faut voir ce qui se passe pour les enfants qui ânonnent. Il me semble que ce comportement tient à ce que l'enfant est alors incapable d'avoir cet ensemble d'activités multiples qui consiste à analyser le texte, à en garder une petite partie et à ne pas l'émettre immédiatement, tout en préparant cette émission d'un fragment de texte autre que celui qui sera alors en cours de perception : c'est du point de vue pédagogique quelque chose de très complexe.

L'amélioration de la lecture par apprentissage systématique

Les habiletés liées à la pratique de la lecture continuent donc à se développer très longtemps après le temps de l'apprentissage de la lecture proprement dit. Un certain nombre de techniques ont été élaborées à partir de cette idée en vue d'améliorer le rendement de la lecture et elles ont fait l'objet d'une certaine exploitation commerciale. Pour la plupart elles portent sur la lecture *rapide*. En fait le temps de lecture n'est modifiable que dans des limites bien déterminées (1) et l'on peut, pour résumer, dire qu'il dépend essentiellement de trois facteurs principaux :

— le premier tient à la nature même du texte à lire ; certains textes, c'est une constatation banale, sont plus «difficiles» que d'autres et requièrent par conséquent plus de temps ; un certain nombre d'études systématiques ont été faites sur la *lisibilité*, afin d'essayer de déterminer de quels facteurs objectifs dépend le caractère plus ou moins facile à lire d'un texte ;

— l'entraînement des sujets : il est possible d'améliorer la performance de ceux qui n'ont pas une grande pratique de la lecture, mais pour ceux qui sont déjà entraînés, il paraît douteux que l'on puisse aboutir à des augmentations très sensibles. Des résultats expérimentaux concordants montrent que, chez des étudiants par exemple, on n'augmente la rapidité de la lecture qu'aux dépens de la compréhension ;

— l'objectif du sujet qui lit : cela confirme ce qui précède. Selon que le sujet met au centre de son activité tel ou tel objectif il pourra augmenter la rapidité au détriment de la compréhension ou l'inverse ; de façon semblable, il peut sélectionner dans un texte ce qui peut être lu de façon rapide et ce sur quoi il est nécessaire de s'attarder. Cette rapidité de sélection peut à son tour être améliorée par l'entraînement.

Les caractères de cette activité d'exploration peuvent mettre aussi en évidence un certain nombre d'aspects négatifs. Si nous admettons que c'est l'exploration

(1) Nous avons conduit une série de recherches sur l'étude de matériels écrits, en vue de leur apprentissage, qui incluent l'utilisation des temps de lecture (cf. notamment Le Ny 1972).

de l'information sémantique qui commande le reste, nous voyons qu'elle peut parfois se trouver en contradiction avec, par exemple, l'exploration de l'information proprement graphique. C'est à ce genre de phénomènes qu'il faut imputer ce qui se passe dans un certain nombre d'erreurs de lecture, et aussi, dans un autre domaine, certaines difficultés de l'apprentissage de l'orthographe française.

Il est vraisemblable qu'en ce domaine, comme en bien d'autres, les apprentissages-incidents, en l'occurrence ceux qui se font spontanément par la lecture, jouent un rôle très important. Un enfant qui lit de façon correcte est à même, simplement en lisant beaucoup, d'apprendre «naturellement» l'orthographe. Malheureusement si ce lecteur a été précocement entraîné à ne prendre que la seule information qui a une utilité sémantique, il ne prendra pas toute l'information graphique ; il n'explorera pas un certain nombre d'aspects tels que les fins de mots redondantes ou l'orthographe d'usage. Cette exploration insuffisante est un risque sérieux et constitue une objection qu'on a souvent faite aux méthodes globales ; les partisans de celles-ci ont essayé de la réfuter, mais à notre avis de façon non convaincante. En fait on a en général établi des compromis divers entre la méthode globale et les méthodes analytiques, compromis qui, eux-mêmes, ne garantissent pas toujours suffisamment la formation de l'activité d'exploration. Il me paraît au contraire extrêmement important (1) de créer chez l'enfant des attitudes tournées vers l'exploration complète, exploration graphique et ensuite, dans le post-apprentissage surtout, exploration sémantique. A cet égard la méthode du Sablier me semble avoir heureusement mis l'accent sur cette activité de doute, de recherche, puis de vérification au cours de la lecture et de l'écriture. C'est une attitude qu'il convient d'enseigner le plus tôt possible aux enfants car elle a une utilité considérable à long terme.

Les motivations

Nous devons partir de l'idée que tout apprentissage scolaire, en particulier lorsqu'il est intentionnel, repose sur une motivation. Je ne donne pas là un principe général de tout apprentissage, car dans le cas des apprentissages «incidents», le problème de la motivation est plus complexe.

Les motivations peuvent être elles-mêmes apprises et, par conséquent, en matière pédagogique il y a une double nécessité : à la fois de s'appuyer sur les *motivations qui existent* à un certain moment du développement de l'enfant et de s'employer à créer ou affermir des motivations nouvelles dirigées vers les activités pour lesquelles l'enfant n'est pas primitivement motivé.

A cet égard, pour revenir sur un autre aspect de ce qui a été dit plus haut, la méthode globale a cet intérêt incontestable qu'elle est plus motivante. Autant il y a de réserves à établir sur son aspect purement cognitif, autant son aspect motivateur est à retenir ; il en est de même pour tout ce qui concerne l'utilisation d'images, de couleurs, de métaphores, de jeux, etc. ,

(1) Du moins tant que l'on décide de rester attaché au respect d'une orthographe aussi irrationnelle et surannée que celle du français. Mais ceci est un autre problème.

L'important en cette matière est d'essayer de faire évoluer ces motivations de manière à les rendre directement adhésives à la lecture. Le sujet ne doit pas être amené à faire telle ou telle chose utile par des motivations ou des gratifications externes mais par le fait qu'il a envie de lire et y prend plaisir. Sur ce point, bien entendu, interviennent un grand nombre de facteurs : facteurs sociaux, familiaux, affectifs, etc., sur lesquels je ne peux m'arrêter. Il faudrait pouvoir aussi parler des motivations à la communication orale, mais également écrite, qui sont extrêmement importantes ainsi que des motivations qui tiennent au contenu des textes lus, c'est-à-dire aux différents types de satisfactions que l'enfant va pouvoir recueillir quand il lit.

Un aspect sur lequel je voudrais trop brièvement insister c'est sur la création d'un certain type de *normes* internes. On peut considérer que les activités d'exploration que nécessite la lecture sont gouvernées par une sorte de balance entre des «coûts» et des «gains». Lire implique un coût en temps et en effort ; l'apprentissage continu et prolongé de la lecture, dans la mesure où il augmente les habiletés de l'enfant, diminue ces coûts. De l'autre côté se trouvent les satisfactions à court ou à long terme qu'il peut en tirer et qui sont de nature diverse. Nous pouvons considérer que c'est l'équilibre de cette balance qui détermine le sujet à se mettre à lire, qui le fait choisir ce qu'il va lire et ensuite, lorsqu'il est en train de lire, le conduit à le faire de cette façon ou de cette autre, c'est-à-dire en prenant un minimum d'information écrite (comme dans certaines bandes dessinées), ou moyennement, ou beaucoup. A cet égard les *normes internes* que l'enfant s'est créées ou qu'on lui a créées sont importantes. C'est ici que nous retrouvons la compréhension : on peut penser que l'enfant explore son texte jusqu'à ce qu'il ait «compris» ce qu'il lit. Mais que veut dire «comprendre» ? L'enfant peut très bien croire qu'il a compris, et cesser de prendre l'information nécessaire, alors qu'il y en a encore beaucoup à recueillir (1). L'expérience montre d'une façon très nette qu'on ne prend jamais assez d'information. Cela est vrai des adultes évolués et *a fortiori* bien entendu des enfants. Il est par conséquent très important de leur créer des normes allant en ce sens et, en particulier, ici aussi, de faire en sorte que l'enfant acquière une attitude à se poser des questions et à y chercher des réponses dans le texte, qui est le fondement même de toute motivation à lire.

Il n'est sans doute pas nécessaire d'entrer ici dans le détail des moyens qui peuvent être mis en œuvre pour l'établissement de telles motivations : ils ne sont pas spécifiques de la lecture et se retrouvent dans l'activité pédagogique du maître à propos de toutes les disciplines. Il nous suffira sans doute d'avoir rappelé que l'acquisition par l'élève de motivations et de normes adéquates fait aussi partie des apprentissages que l'école doit développer.

C'est sur ce point que je conclurai. La lecture, il faut y revenir, n'est pas le

(1) En principe l'exercice traditionnel des classes de français dénommé «explication de texte» devrait précisément avoir cet objectif d'entraîner un élève à tirer d'un texte toute l'information qui y est contenue, c'est-à-dire à lire convenablement.

produit d'un seul, mais d'une multiplicité d'apprentissages, emboîtés les uns dans les autres, et dont certains ne peuvent prendre naissance que si ceux qui nécessairement les précèdent ou les supportent sont eux-mêmes établis. Parfois, comme nous l'avons souligné à propos de l'orientation dans l'espace, ce sont des apprentissages antérieurs qu'il faut en fait remodeler profondément. C'est pourquoi l'acquisition complète de la lecture représente un processus complexe et long, dont ce qu'on peut appeler la «partie visible» doit être replacée dans un contexte beaucoup plus ample, psychologiquement et temporellement. Pour ces raisons, l'accent mis dans nos travaux de commission sur les deux périodes dont l'une précède et l'autre suit cette partie visible me paraît tout à fait judicieux. C'est peut-être par l'attention portée ainsi à ce qui se passe continûment dans l'activité de l'enfant plus que par la quête d'une idéale méthode d'apprentissage de la lecture que nous avons chance d'améliorer notre efficacité en cette matière.

Bibliographie

AMBLE (B.R.), MUEHL (S.) - *Phrase reading training and reading achievement : a replication study*. J. of exp. educ., 1966, 35, 93-99.

BRIM (B.J.) - *Impact of a reading improvement program*. J .educ. Rereach, 1968, 62, 177-182.

EDFELDT (A.W.) - *Silent speech and silent reading*. Stockholm, Almgvist et Eiksell, 1959.

LE NY (J.F.) - *Apprentissages et activité d'étude*. Revue française de pédagogie, 1972, 18, 7-15.

LEROY-BOUSSION (A.) - *L'apprentissage de la lecture chez les jeunes enfants : acquisition des lettres de l'alphabet et maturité mentale*. Enfance, 1967, 27-55.

MC GUIGAN (F.J.), RODIER (W.) - *Effects of auditory stimulation on covert oral behavior during silent reading*. J. of exp. psyc., 1968, 76, 649-655.

MALMQUIST (E.) - *A decade of reading research in Europe*. 1959-1969 : A review, J. educ. Research, 1970, 63, 309-329.

MASON (G.E.) - *Preschoolers concepts of reading*. Reading Teacher, 1967, 21, 130-132.

SAVIN (H.B.), BEVER (T.G.) - *The non-perceptual reality of the «phonème»*. J. of verb. Learning and verb. Behavior, 1970, 9, 295-302.

SOKOLOV (A.) - *La parole intérieure dans la pensée concrète*. Recherches psychologiques en URSS, 1966, 133-176.

TORDRUP (S.A.) - *Uber das Problem primärer Symptome der Legasthenie*. In Kirchhoff (H.), Peitrowicz (B.), ed., Neues zur Lese- und Rechtschreibschwäche, Basel, 1963.

Résumés

4.4 *Les apprentissages de la lecture*

Le Professeur Le Ny, abordant le problème de l'apprentissage, souligne le fait que l'apprentissage de la lecture est fait de la composition de multiples apprentissages. Dans le fond, il s'agit, lorsque l'on parle «lecture», d'une activité d'ordre sémantique (la signification) suscitée par des stimulus visuels. Ces derniers sont cependant en relation étroite avec la langue parlée et les stimulus qui sont propres à cette dernière, de caractère phonique et articulatoire. La relation entre phonèmes et graphèmes est fondamentale ; on ne peut pas, pédagogiquement, en faire l'économie. Mais pour qu'elle s'établisse avec sûreté, il faut procéder de manière analytique et analyser, en particulier, la chaîne sonore. L'apprentissage des lettres implique la maîtrise simultanée de plusieurs dimensions. Cela suppose des habiletés antérieures. Celles-ci, ou préparent la discrimination des caractères distinctifs des lettres, ou pourraient entraver cette discrimination. Apprendre les lettres est une activité qui, sur plusieurs points, est singulière. Cela doit retenir les enseignants de vouloir apprendre trop vite à lire. Les enfants, pour y réussir, doivent avoir atteint le degré de maturation qui leur permet de prendre en compte, simultanément, plusieurs dimensions. La lecture

est, au début du moins, accompagnée d'un activité sub-vocale qui s'atténue peu à peu. Il ne semble pas, pour autant, que l'on puisse imaginer une lecture qui cueille le sens à partir d'un texte sans que les activités phonatrices ou articulatoires ne soient peu ou prou sollicitées. Mais l'essentiel, dans la lecture, est constitué par une activité de recherche et d'organisation des informations perçues, activité qui aboutit à la découverte du sens. Cette activité se développe progressivement et prend son essor dès que l'enfant a réussi ses premières lectures. A partir de ce moment, il apprend à lire en lisant. L'exploration d'un texte peut être plus ou moins approfondie. Il faudrait qu'elle soit toujours la plus profonde possible. Ainsi, des enfants qui pousseraient régulièrement leurs explorations jusqu'aux lettres, jusqu'aux finales des mots, par exemple, sauraient mettre l'orthographe sans trop de mal. La motivation à la lecture est aussi quelque chose qui s'apprend. S'il faut susciter l'envie de lire, on conçoit que cette envie croîtra d'elle-même au fur et à mesure que l'enfant lira et, surtout, qu'il réussira sa lecture. A ce propos, la lecture n'est vraiment réussie qu'à partir du moment où le lecteur, s'étant donné des normes internes de réussite, a la satisfaction de les avoir atteintes. Il s'agit là encore d'un apprentissage auquel peuvent concourir les enseignants : apprendre à se poser des questions et à n'être satisfait qu'au moment où elles ont reçu une réponse.

4.4 *Die verschiedenen Leselernprozesse*

Das Thema des Lernens anschneidend, unterstreicht Professor Le Ny die Tatsache, daß sich das Lesenlernen aus verschiedenen Lernprozessen zusammensetzt. Wenn man von «Lesen» spricht, handelt es sich im Grunde um eine semantische Tätigkeit (Sinndeutung), die durch visuelle Stimulanten hervorgerufen wird. Diese stehen jedoch in enger Verbindung zur gesprochenen Sprache und der ihr eigenen Stimm- und Lautbildung. Der Zusammenhang zwischen Phonem und Graphem ist von grundlegender Bedeutung, und aus pädagogischer Sicht wäre es unmöglich darüber hinwegzugehen. Um diese Verbindung jedoch mit Sicherheit herzustellen, muß auf analytische Weise vorgegangen und vor allem die Lautkette aufgegliedert werden. Das Erlernen von Buchstaben bedarf einer simultanen Beherrschung verschiedener Dimensionen. Dabei werden bestimmte Fähigkeiten vorausgesetzt. Diese bereiten entweder auf die Diskriminierung der verschiedenen Buchstabencharaktere vor oder hemmen dieses Unterscheidungsvermögen. Buchstaben lernen ist von mehreren Gesichtspunkten aus gesehen eine ganz besondere Tätigkeit. Das sollte die Lehrer davon abhalten, zu schnell lesen lehren zu wollen. Um einen Erfolg zu erzielen, müßen die Kinder einen gewissen Reifegrad erreicht haben, der ihnen erlaubt, gleichzeitig mehrere Dimensionen zu berücksichtigen. Das Lesen wird, anfangs jedenfalls, von einer nach und nach abnehmenden sub-vokalen Tätigkeit begleitet. Es scheint jedoch schwer vorstellbar, daß der Sinn eines Textes erfaßt werden kann, ohne daß Stimm- und Lauttätigkeit mehr oder weniger angeregt werden. Das Wichtigste beim

Lesen besteht jedoch darin, die erfaßten Informationen zu erforschen und in einer gewissen Reihenfolge zu ordnen, eine Taätigkeit, die dann zum vollen Verständnis des Textes führt. Diese Tätigkeit entwickelt sich schritweise und nimmt einen Aufschwung, sobald dem Kind seine ersten Leseübungen gelungen sind. Von diesem Augenblick an liest es wirklich. Ein Text kann mehr oder weniger gründlich verstanden werden, man sollte jedoch dieses Verständnis in höchtsmöglichem Maße erreichen. So hätten zum Beispiel Kinder, deren textliche Erfaßung ständig bis zu den einzelnen Buchstaben — bis zu den Wortenden — ginge, keine großen Schwierigkeiten bei der Rechtschreibung. Die Motivierung zum Lesen kann ebenfalls erlernt werden. Sofern die Freude am Lesen hervorgerufen werden muß, ist leicht begreiflich, daß diese von alleine anwächst, je mehr das Kind liest und dabei einen Erfolg verzeichnen kann. Demnach ist das Lesen erst von jenem Moment an erfolgreich, an dem der Leser die sich selbst gestellten Ziele zu seiner Zufriedenheit erreicht hat. Auch hierbei handelt es sich um einen Lernprozess, zu dem die Lehrer ihren Beitrag leisten können : lernen sich Fragen zu stellen und sich erst dann zufrieden zu geben, wenn diese beantwortet sind.

4.4 *Teaching Reading : The Different Skills Involved*

Professor Le Ny, dealing with the problem of learning, emphasizes the fact that learning to read requires the acquisition of various interrelated skills. When one speaks of «reading», one has in mind a semantic activity consisting of meaningful interpretation of visual stimuli. The latter are, however, closely connected with oral communication and with the phonic and articulatory stimuli belonging to this category of language. The relationship between phonemes and graphemes is of the utmost importance. From the teacher's point of view, this is a step in the learning process which cannot be skipped. But to establish this relationship firmly, one has to proceed analytically ; special attention must be paid to the analysis of sound patterns. Learning the letters of the alphabet implies mastering several dimensions simultaneously, the skills involved having been acquired previously. Such skills either facilitate the recognition of the distinctive characteristics of different letters or else hinder such discrimination. Learning the alphabet is in many ways a unique process. This should warn teachers against going too fast in making children read. To read successfully, children have to reach a certain maturation level which allows them to take into account several dimensions at the same time. Reading, in the early stages at least, is accompanied by a sub-vocal activity which lessens with time. It seems nonetheless impossible to imagine a form of reading which gets the meaning from the printed page without any articulatory activity. But the essential point to be kept in mind about reading is that it is an activity which involves investigation and organisation of the information visually perceived. This activity leads to the discovery and interpretation of meaning, the core of the reading process. This skill is slowly acquired by the child and it develops rapidly once the child has success-

fully read his first texts. From then on, the child learns to read by reading. The investigation of a printed text should be as thorough as possible. Thus children who regulary pay attention to the shape of letters and the ending of words, for instance, learn to spell without too much trouble. The motivation to read is also something which can be learnt. If the child must be taught to want to read, this desire will grow by itself as the child makes progress in skillful reading. In this connection, really successful reading is only achieved when the reader sets himself internal norms and has the satisfaction of fulfiling them. This again can be learnt in school with the help of the teacher. Children must be taught to ask themselves questions and to be satisfied only when these questions have been answered.

4.5 *LES CONDITIONS MINIMALES D'ORDRE AUDIO PERCEPTIF POUR UN APPRENTISSAGE AISE DE LA LECTURE*

par Madame Suzanne Borel-Maisonny, Paris

Binet, et à sa suite, Pichon ont estimé que la «fonction *appétitive*» est le *primum movens* de l'acquisition du langage — nous ajouterions volontiers, de toute acquisition —, mais que ce premier facteur en rencontrait d'autres, à savoir la fonction ordinatrice et la fonction de réalisation. Si le terme de fonction nous paraît peut-être désuet, il nous est tout aussi nécessaire que jadis de voir intervenir, à côté du vouloir-faire, le pouvoir-faire, tant sur le plan cognitif que sur celui des réalisations motrices associées.

Or, parmi les causes d'échec, il en est sur lesquelles il semble difficile d'agir à brève échéance et d'autres, au contraire, sur lesquelles une action est certainement possible.

Parmi ces dernières, deux me paraissent insuffisamment mises en lumière. Il s'agit des facteurs perceptifs, kinesthésiques, visuels ou auditifs, impliqués dans l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe.

Entendre juste, voir juste, reproduire juste sont les trois faces de la réussite. Je me bornerai à quelques considérations relatives à l'audition, tout en sachant que tout sélectionnement est arbitraire, puisque tout se combine pour conduire à la possession d'un même objet.

Que doit-on considérer comme le minimum nécessaire pour apprendre à lire et à écrire ?

Un minimum de connaissances relatives à une langue est la première condition pour en reconnaître la forme écrite soumise à l'apprentissage.

Les enfants qui, sans trouble auditif, ne parlent pas et ceux qui parlent mal sont, *a priori*, handicapés pour apprendre à lire.

Nous laissons naturellement de côté les troubles affectifs et les chocs «émotionnels» causant des désordres qui débordent le territoire bien délimité de la parole.

Parler implique «comprendre parler».

Or, parmi les enfants qui retiennent notre attention, il y a tous les «cas» de retard simple de l'élocution qui, à première vue, comprennent la parole tout comme les enfants de leur âge qui parlent bien.

Encore que, pour affirmer cela, il faille y regarder de plus près au moyen d'épreuves appropriées (1), car, chez l'enfant bavard et à l'esprit vif, des lacunes portant sur les termes de relation, sur le matériel prépositionnel ou adverbial,

(1) Cf. celles de notre test de langage au moyen des Images Thiberge par exemple.

et surtout sur la structuration de la phrase, peuvent fort bien n'être pas décelées par un simple observateur.

1 Le trouble semble ne porter que sur la réalisation verbale.

Considérons d'abord le plan articulatoire : L'enfant peut, en général, prononcer toutes les voyelles, mais certaines consonnes sont reproduites fautivement ; le plus souvent il s'agit de phonèmes, *ch*, *s*, *j*, *z*, zozotés, schlintés... déformés de quelque manière. Parfois ces défauts de prononciation concernent d'autres phonèmes : *kt* confondus (du toton), mots altérés dans le détail (cocolat) : (chocolat). Il suffit de corriger le défaut — certains même disparaissent tout seuls — pour que la parole ne présente plus d'anomalies. A l'âge de 5 ans — au maximum à 6 ans — tout doit être rentré dans l'ordre *avant* l'apprentissage de la lecture. Mais parfois le défaut articulatoire n'est plus une simple erreur de mouvement qui ne fait que signaler une incapacité perceptive. Prenons deux exemples : l'un est l'assourdissement des phonèmes sonores : *b*, *d*, *g* sont prononcés comme *p*, *t*, *k* (un *piton* = bidon ; il m'a *tonné* un *peau cateau* = il m'a donné un beau cadeau) ; *j*, *z*, *v* sont reproduits comme *ch*, *s*, *f* (le *fromache* = le fromage ; un *foleur* = un voleur). L'autre défaut porte sur les voyelles, généralement les nasales, qui sont oralisées (ma *tate* = tante ; le petit *cosso* = cochon, etc...).
Il est rare que la distinction *sourde-sonore* soit aisée pour l'enfant atteint de ces défauts : il ne *perçoit* pas la différence entre une bonne et une mauvaise émission de ces phonèmes prononcés par lui, et parfois aussi par quelqu'un d'autre. Il faut rendre cette différence sensible par des procédés tactiles ou visuels ou par un ralenti dans l'émission .

2 Le trouble est plus grave et porte sur la structure du mot, trop longue et trop complexe pour être retenue par l'enfant. La reproduction en est impossible : la *tifi la pèdu bitè* : la petite fille a perdu sa bicyclette ; *papa até zouna au ko* : papa a acheté un journal au kiosque.
Parfois l'enfant sait que sa reproduction est incorrecte, mais il ne peut en rien la modifier ; d'autres fois, il s'habitue si bien aux formes fautives qu'il ne voit même pas la différence entre une émission bonne ou mauvaise. Le rendre conscient de cela sera la part la plus difficile de sa rééducation.

3 Le langage lui-même est en cause.

Les moyens verbaux manquent pour extérioriser ce que le sujet veut dire. Il leur substitue ou leur adjoint la mimique qui, ici, a non une valeur de commentaire, mais un rôle supplétif. Il parle par gestes, faute de mieux. On peut trouver cette incapacité chez des enfants par ailleurs normaux et intelligents (audi-muets). Il est exceptionnel qu'il n'y ait pas alors des troubles minimes de compréhension du langage. Toute phrase un peu longue ou dépassant les structures simples (sujet - verbe - complément direct ; sujet - attribut) ou comportant des questions élémentaires lui échappe. A un degré plus sévère, on parlera de surdité verbale. Ces états sont souvent accompagnés d'une insuffisance mentale globale. Des tests non verbaux, complétés par des tests de langage, sont de rigueur avant qu'on

puisse se faire une opinion. Toute erreur dans le «diagnostic différentiel» de ces cas peut être gravement préjudiciable à qui en est l'objet.

On conçoit que, suivant leur degré et leur nature, ces troubles de la parole puissent contre-indiquer l'emploi des méthodes habituelles ou demander avant tout apprentissage, une rééducation portant sur les lacunes perceptives constatées (1).

On se rappellera que la parole se présente, sur le plan physique, comme un assemblage de bruits pourvus de signification, s'écoulant en une succession d'éléments mélodico-rythmiques = les *rhèses* où une sorte de martellement syllabique se perçoit par suite des variations d'intensité et de timbre.

Ces ensembles sont constitués de phonèmes.

Les *voyelles* ont, en principe, plus de portée sonore que les *consonnes*. Celles-ci, sur le plan mécanique, sont caractérisées par des arrêts expiratoires suivis d'explosion et sont, tantôt sans bruit laryngé *p*, *t*, *k*, tantôt sonores *b*, *d*, *g*. Pour d'autres phonèmes, il y a une émission de souffle, tantôt vibrante *j*, *v*, tantôt sourde *ch*, *s*, *f* ; d'autres consonnes nécessitent un écoulement d'air par le nez (*m*, *n*, *gn*)... Bref, chaque phonème a ses caractéristiques parfaitement perceptibles dans la chaîne parlée, malgré les interactions rapides des phonèmes les uns sur les autres. Ces moments de variation sont, malgré leur brièveté, hautement informatifs. Sans les transitions phonétiques, nous ne percevrions qu'une succession de phonèmes et non la parole. Mais ces transitions s'accomplissent en des temps de l'ordre du centième de seconde. La durée moyenne in extenso, en débit normal d'adulte, des phonèmes de la chaîne parlée est de 10 à 12 centièmes de seconde, avec des extrêmes allant de 3 ou 4, à 50 ou 60 centièmes de seconde (il ne s'agit pas ici du style oratoire impliquant d'autres durées, ni de tachylalie réduisant encore davantage les temps articulatoires des phonèmes). Des silences occupent les intervalles entre les rhèses. Ces *pauses* sont, en certains points, comparables à la ponctuation écrite mais ne s'y superposent pas.

On comprend sans peine que le facteur, probablement le plus indispensable à la compréhension de la parole, est la possibilité d'une saisie rapide des bruits émis, à quoi doit s'ajouter une discrimination fine de ces mêmes bruits. L'enfant n'y parvient que peu à peu. Suffisante d'abord pour la reconnaissance, cette discrimination permet la compréhension de la parole. La réalisation de celle-ci, exige une appréhension plus précise et moins fugace puisqu'elle doit en soutenir l'exécution motrice.

Or, dans le retard de parole, on constate à la fois ces deux insuffisances perceptives ; les discriminations phonétiques exigent plus de temps et sont plus sommaires.

---

(1) Nous rappelons que nous avons établi des tests tout spécialement adaptés pour déceler certaines lacunes perceptives dans les domaines tactile, visuel, moteur et surtout auditif grâce à un matériel spécial permettant une exploration sommaire en ces divers domaines, exploration néanmoins suffisante pour orienter un diagnostic. Notons le *Test de niveau mental pour enfants de 2 à 6 ans* ; le *Test d'aptitudes* ; le *Test d'orientation, de jugement et de langage pour enfants dyslexiques, dysorthographiques*, et quelques épreuves plus spécialisées pour explorer l'audition.

4 Incapacités audio-perceptives en des domaines autres que celui de la parole

Il ne faudrait pas croire que le fait d'avoir des lacunes perceptives, quant à la parole, coexiste nécessairement avec ces mêmes insuffisances dans le domaine des sons en général et dans celui de sons musicaux en particulier. Nous disons *sons musicaux* et *non musique*. Discerner des timbres d'instruments — saisir des différences de hauteur — sentir une cadence, c'est-à-dire des répétitions de formules déterminées par des variations d'intensité est une chose où l'esthétique ne joue guère de rôle ; l'acuité auditive elle-même, pour indispensable qu'elle soit dans une certaine mesure, n'est pas de la même nature que celle dont il faut être capable pour parvenir à ces discriminations acoustiques. On y parvient par l'exercice. Il s'agit néanmoins d'un domaine autre que celui de la parole qui peut être excellente chez les individus fort peu doués musicalement et vice versa. Des enfants entraînés aux discriminations acoustiques, et au surplus doués musicalement, peuvent avoir des troubles de la parole et du langage.

Ces distinctions doivent être présentés à l'esprit quand on établit un programme en vue d'accroître les compétences acoustiques et perceptives des enfants.

L'éducation aura pour but et pour effet de sensibiliser à l'écoute des sons, mais ce qui sera acquis dans ce domaine devra être transposé dans celui de la parole ; distinguer des variations tonales et des formules rythmiques, telles que U — —, — — U, U U U U etc... sur des coups frappés, ne fait pas nécessairement sentir d'emblée des cadences poétiques et encore moins celles de la parole, beaucoup plus subtiles parce que liées à la signification et au commentaire que nous joignons sans cesse à la signification brute telle qu'elle apparaît dans la phrase écrite en dehors d'un contexte.

Dans l'enfance, l'audition a bien souvent une composante motrice spontanée et inconsciente. L'enfant se meut, danse, chante, parle, s'accompagne de gestes, et ces transpositions motrices contribuent puissamment à l'intégration du langage lui-même donnant une forme tangible à l'espace et au temps.

Minimum nécessaire quant au langage et à l'audition, pour être raisonnablement soumis à l'apprentissage de la lecture.

Comprendre des phrases simples, une consigne, une question, saisir une intonation, savoir écouter, pouvoir parler, sont les conditions inséparables d'une acquisition de la lecture.

Elles ne sont pas les seules et ce qui est nécessaire dans le domaine auditif est encore plus indispensable dans le domaine visuel, puisqu'il s'agit de lecture. On est concerné alors par l'acuité visuelle — des enfants voient mal sans qu'on y ait pris garde. Il s'agit surtout d'habitudes visuelles non acquises ou mal acquises. Elles concernent l'aptitude à grouper ou à séparer les signes — ce qui est d'ordre analytique ; la capacité de parcourir des ensembles de façon non anarchique et de progresser à une vitesse suffisante, sans retour en arrière, de gauche à droite pour nos langues, en embrassant juste ce qu'il faut d'espace utile ; la capacité de distinguer des formes voisines et leur disposition spatiale et d'en éprouver la relation avec l'écoulement temporel. Il s'agit, en somme, de pouvoir atteindre à

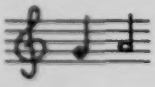
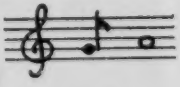
une virtuosité multiple qui implique une certaine maturité. C'est sans doute un truisme de dire que les enfants ne l'atteignent pas tous au même âge chronologique.

Quant à l'orthographe, elle est en relation, non seulement avec tout le domaine auditif perçu par voie directe ou par des voies parallèles (dans la surdité par exemple), mais aussi avec toutes les «compétences» visuelles que nous venons d'indiquer, saisies soit par la voie normale, soit par une autre voie (dans la cécité par exemple). Cela concerne le côté physique qui est celui de la discrimination des lettres, de graphies, de syllabes ou de mots. La saisie doit en être assez aisée pour que la signification n'échappe pas, mais il faut, en outre, retenir ces formes, ce qui est possible seulement à partir d'une certaine compréhension des parties variables. *Volent*, *vole*, *voles*, *volant*, *voler*, doivent suggérer chaque fois autre chose que l'idée de voler. Il faut que l'attention, sans perdre de vue la signification globale, se porte néanmoins sur le genre, le nombre, la fonction, la catégorie de mots susceptibles de ces variations. Par-dessus tout, doit être présente la capacité d'appréhender le sens de la phrase en soi et dans son contexte et cela à une vitesse raisonnable plus rapide que dans la parole factice et ralentie de la dictée. Avant d'écrire il y a le *comprendre parler* et celui-ci doit être poussé assez loin pour que l'orthographe soit possible. L'orthographe naturelle tant prisée par certains est un témoignage d'une bonne mémoire visuelle et aussi une preuve de la compréhension de la langue.

Quoi qu'il en soit, des conditions perceptives minimales doivent être réalisées avant l'installation d'un apprentissage qui les suppose acquises et maniées avec aisance.

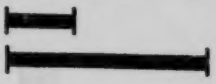
Si un dépistage systématique doit être fait, c'est entre 4 et 5 ans qu'il faut le pratiquer pour la moyenne des enfants. Va-t-on les y soumettre tous en 2e année de maternelle ? Ce serait prudent et sans doute possible *grosso modo*. Cependant, en ce qui concerne parole et langage, nous ne pensons pas que cela puisse être fait de façon suffisamment pertinente par toutes les institutrices car elles ne sont pas formées à ce type d'examen. En revanche, une exploration perceptive des possibilités de l'enfant — langage excepté — me paraît faisable dans les maternelles. Voici sur quoi l'observation pourrait porter :

1) Entendre et discerner des sons d'instruments tels que sifflet, objets se heurtant, tambourin, castagnettes, criquet ; son de flûte, de trompette, crécelle, etc...
2) Identifier des bruits différant par leur masse sonore (une aiguille fine, une épingle, deux pointes de poids différent enfermées dans une boîte métallique).
3) Différencier une percussion d'un bruit de frottement sur le même instrument (plaque striée ; peau de tambour).
4) Distinguer des durées largement différentes (U ——) ou si l'on préfère

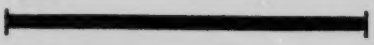
 ou même 

5) En saisir l'expression au moyen de deux droites

et

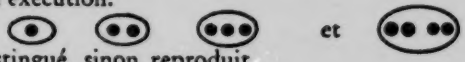


ou

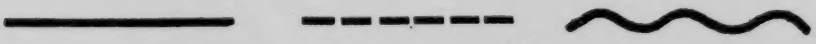


6) Saisir auditivement des différences de vitesse dans un bruit de frottement.

7) Indiquer le plus fort de deux coups frappés variant largement d'intensité, en indiquer l'expression graphique et reproduire ces coups d'intensité différente. On pourra, en comparant les deux items, séparer plus aisément ce qui est lacune perceptive de ce qui est simple maladresse d'exécution.

8) le nombre de coups  doit pouvoir être distingué, sinon reproduit.

9) L'enfant aura à distinguer, reproduire ou désigner un son continu, un son discontinu et un son ondulant, exécuté, soit à la voix



soit par un instrument.

10) Il doit saisir des variations importantes de hauteur (l'intervalle étant d'environ un octave). Il désignera ces sons par les termes d'*aigu* et *grave* ou *petit* et *gros* ou encore les désignera soit par un geste, soit en montrant au tableau l'expression dessinée.

Si cette épreuve est réussie, l'enfant aura à désigner une succession montante et descendante.

On notera sur quoi portent les échecs. Ils peuvent faire suspecter, suivant leur nature, soit une carence auditive, soit une carence perceptive. Ils contre-indiquent en tout cas un apprentissage de la lecture tant que subsisteront ces incapacités multiples.

On y remédiera par des exercices portant sur les points où se sont produits les échecs.

Il serait souhaitable que, dans nos classes, une part beaucoup plus importante soit faite à la rythmique, à quelques jeux instrumentaux (Méthode Martenot, Méthode Orf par exemple). Rondes, danses, chants, comptines, tout peut et doit

concourir à l'attention auditive et à une meilleure compréhension du langage par de petites saynètes, par l'expression gestuelle et la mimique, afin d'obtenir des enfants qu'ils sentent plus de choses et s'extériorisent davantage.
Dans une classe, il y a toujours les enfants doués et les autres. Les plus capables, tantôt aident, tantôt entravent. Et il est parfois impossible de donner aux moins doués leur chance, sans gêner les autres. Il y faudrait moins de rigidité dans l'enseignement, plus de locaux, plus d'enseignants.

Résumés

4.5 *Conditions minimales d'ordre audio-perceptif pour un apprentissage aisé de la lecture*

Madame Suzanne Borel-Maisonny n'a pas fait un exposé. Elle s'est bornée à intervenir au cours des entretiens et a cependant fait parvenir un texte qui résume ses propos. La relation entre la langue et la parole d'une part, et la lecture d'autre part, est, une fois de plus, soulignée. Pour pouvoir bien lire, l'enfant doit, d'abord, bien parler. Il importe, de ce fait, d'être attentif aux troubles du langage et de les corriger de bonne heure. La langue écrite transcrivant une langue parlée, il faut être sensible au déroulement de la chaîne sonore, la percevoir correctement et pouvoir l'analyser.

4.5 *Mindestbedingungen im auditiven Wahrnehmungsbereich für ein leichtes Lesenlernen*

Frau Suzanne Borel-Maisonny hat keinen Vortrag gehalten, sondern beschränkte sich auf Einwände während der Diskussionen. Nachträglich sandte sie jedoch einen ihre Ansichten zusammenfassenden Text. Das Verhältnis zwischen Sprache und Sprechen einerseits und dem Lesen andererseits, wird hier einmal mehr betont. Um gut lesen zu können, muß das Kind erst gut sprechen können. Es ist deshalb wichtig, Sprachschwierigkeiten genauestens zu beachten und sie frühzeitig zu korrigieren. Wenn die gesprochene Sprache in die geschriebene Sprache übertragen wird, sollte man den Ablauf der Lautkette wahrnehmen, sie richtig erfaßen und analysieren können.

4.5 *Minimum Visual and Auditory Requirements for Successful Reading Instruction*

Although Mrs Suzanne Borel-Maisonny did not read a paper at the Symposium, she took part in the discussions that followed and later on sent in a short summary of her views. Once again stress is placed upon the relationship between language and speech on the one hand, reading on the other. In order to read easily, the child must first be able to speak properly. It follows that special attention must be paid to speech defects and these should be corrected as early as possible. Since written language is a transcript of spoken language, sound patterns must come in for special study and be thoroughly analysed.

4.6 *LE PROBLEME DE L'AFFECTIVITE*

par le docteur René Diatkine, Paris

Avant d'aborder le problème de l'affectivité j'aimerais que nous nous interrogions sur le but que nous visons : s'agit-il d'améliorer les conditions d'apprentissage de la lecture des normaux, ou s'agit-il de réfléchir ensemble sur le problème des enfants qui ne parviennent pas à apprendre à lire ? En tant que psychiatre d'enfants je suis plutôt intéressé par la deuxième question. Cependant, la compréhension de ce qui se passe chez les enfants qui ont une scolarité normale est peut-être utile pour y voir un peu clair.

D'abord je voudrais rappeler quelques points : Il y a dans chaque cours préparatoire un groupe d'enfants qui apprend à lire par n'importe quelle méthode. Il y a, au centre, ceux qui apprennent difficilement et puis, à l'autre bout, ceux qui n'apprennent pratiquement pas. Jusqu'ici les médecins ont pu faire croire que le problème était facile et que tout mauvais élève devait être envoyé chez le psychiatre. Ceci est choquant. On n'envoie pas les deux-tiers des enfants chez le psychiatre. Aussi avons-nous inventé dans nos pays les concepts d'«enfants inadaptés», d'«adaptation scolaire», ou de «classes d'adaptation». Ce n'est plus au psychiatre mais au psychologue scolaire qu'on a recours. On peut alors se consacrer à la culture du premier tiers des élèves, c'est-à-dire à ceux de la section classique des lycées, et à la reproduction des enseignants puisque c'est parmi ces «bons élèves» que seront choisis les futurs enseignants de tous les degrés.

Il faut également relever que si le tiers des enfants des cours préparatoires, à Paris, apprennent à lire facilement et vont être des lecteurs, il n'est pas du tout démontré que les enfants qui ne lisent que deux ans plus tard n'aillent pas plus loin que savoir lire les noms des stations de métro, des horaires et des documents de ce genre. En d'autres termes, il n'est pas du tout sûr que les enfants qui apprennent à lire lentement, en redoublant le cours préparatoire, ne deviennent jamais des citoyens à part entière, participant d'une manière correcte à la transmission culturelle.

J'aimerais en venir maintenant à l'affectivité. Il y a, en France actuellement, des expériences réunies sous le nom de Plan Rouchette. L'intérêt de cette étude provient en partie de l'accent mis sur le fait que le langage oral et écrit est un moyen de communication. Or, il ne faut pas croire pour autant, que le besoin de communiquer soit un besoin universel, naturel et répandu chez tous les enfants. Je dirais même que je suis profondément convaincu du contraire. M. Langevin a dit qu'il est presque impensable qu'un enfant ne soit pas intéressé à lire, à écrire et à parler. Pour ma part, je ne pense pas que ce soit le cas. C'est peut-être impensable pour nous, petits-bourgeois intellectuels que nous sommes, mais il est vrai que beaucoup d'enfants n'éprouvent pas le besoin de lire, d'

écrire, ou même de parler. M. Bronckart a insisté avec raison sur le fait que pour l'apprentissage de la langue écrite, il est indispensable que de moyen de communication la langue devienne l'objet de connaissance. Mais cette transformation est le terme d'une longue évolution compliquée qui, pour de nombreux enfants, ne se produit pas naturellement. C'est donc à nous de faire en sorte qu'elle se produise.

Comment un enfant peut-il être intéressé par le langage et trouver du plaisir à considérer son langage comme objet ? M. Bresson a cité un exemple très intéressant quand il a montré que l'expression «l'homme qui l'a (qu'il a) vu» ne prend son sens qu'en fonction de la langue écrite. Effectivement, c'est le terme d'une langue très évoluée dans laquelle une disposition discrète permet de voir qui est sujet, qui est agi, avec une grande précision et sans confusion possible. Dans un temps primitif, l'enfant ne dit jamais «l'homme qu'il a vu» mais quelque chose comme «il a vu c't homme». Quand il s'agit d'enfants ayant un langage en cours d'évolution (en moyenne section de l'école maternelle par exemple), des énoncés encore plus subtils apparaissent, faisant appel à des sons qui ont des fonctions diverses suivant la situation. Ces trois stades ne correspondent pas seulement à une évolution d'une chaîne de signifiants, ils correspondent à quelque chose de très profond sur le plan du signifié.

Il y a un certain nombre de notions en psychanalyse d'enfants dont il faut tenir compte pour comprendre la différenciation marquée entre des groupes d'enfants. Nous savons que, très tôt, activité cognitive et mode d'expression, c'est-à-dire la façon de signaler sa présence à l'autre et de signaler soit un affect, soit une opposition, entrent dans un système de régulation extrêmement serré pour éviter tout risque de situations de déplaisir. Il y a deux façons pour l'enfant de procéder (dès la fin de la 1re année et dans le cours de la seconde, par exemple) : il peut déplacer l'investissement, c'est-à-dire prendre des figures perçues comme sources substitutives de plaisir ou de déplaisir. L'enfant qui a fait une crise de désespoir parce que sa mère disparaît de son champ visuel, s'il n'est pas trop perturbé, va assez vite trouver une façon de la substituer, soit par un autre personnage dans la même pièce, soit par un objet lui appartenant, un jouet par exemple. A ce moment-là l'objet de substitution va jouer un rôle comparable à l'objet primitif quelle que soit leur différence. Ce système a des avantages évidents mais aussi des inconvénients à la longue, car une bobine de bois n'est pas une mère et à force de confondre les deux on risquerait de se trouver dans une situation aussi déplaisante que celle du départ. C'est pour cette raison qu'un autre système d'opposition et de séparation se développe parallèlement, permettant très vite à l'enfant de les différencier parfaitement tout en leur donnant une sorte de qualité affective comparable. Le langage s'introduit à ce moment-là : la dénomination joue un rôle extrêmement important mais un rôle à double sens puisque quand les processus d'opposition et de séparation sont faibles, le langage tarde à s'installer. Il est évident aussi que le langage permet à l'enfant une régulation infiniment meilleure de son système plaisir-déplaisir.

Il y a donc un moment où le fait de dénommer, d'être capable d'exprimer un

désir par quelque chose qui a une valeur symbolique par rapport à l'objet absent, devient en lui-même une source de plaisir. Le plaisir très précoce que les enfants vivant dans de bonnes conditions peuvent avoir à dénommer et à jouer avec des mots, dès l'âge de 3 ans est un des signes de ce type d'évolution.

Dès la naissance de l'enfant, bien que ce dernier soit tout à fait incapable de discriminer les éléments du langage, une mère qui fait fonction de mère a l'illusion anticipatrice que les bruits produits par l'enfant ont une valeur de signes et y répond comme si c'était le cas. Assez vite donc une mère «dialogue» avec son nourrisson. L'enfant prend l'habitude d'entendre du langage.

Quand à la fin de la première année l'enfant est capable de se souvenir suffisamment du visage de sa mère pour faire une réaction dépressive devant le visage de l'autre, reprendre une activité verbale, liée à l'image de la mère, devient pour lui source de plaisir secondaire et fait partie de son système de régulation.

La façon dont il aura été élevé dès le début jouera donc un rôle fondamental dans la plus ou moins grande appétence de l'enfant à reproduire ce qu'il entend, d'abord dans un système d'échanges non significatifs, système qui devient significatif après coup.

Un autre élément d'une importance fondamentale non seulement dans le développement du langage oral et écrit, mais aussi dans celui de l'intelligence, concerne l'établissement de la continuité des relations. En effet, le fait d'être capable de réagir négativement au visage de l'étranger signifie que ce qui est perçu comme source agréable est retenu. Une école de psychiatres anglais a montré que cette continuité est assurée par la qualité permanente des soins maternels et de l'intérêt de la mère pour l'enfant. Or, l'expérience prouve que chaque fois qu'il y a eu trop de ruptures dans la continuité des soins, il se passe des désorganisations dommageables pour l'enfant qui influent sur l'évolution même du langage dans les premières années.

Ceci explique que quand nous examinons des enfants d'école maternelle nous nous trouvons devant deux types d'enfants tout à fait différents. Il y a ceux pour qui le langage est une source de plaisir permanent et chez qui il sert à diminuer la tension liée au conflit. En effet, dans les situations conflictuelles qui sont le propre de l'enfance une des issues de ce conflit consiste à produire des phantasmes, cette activité ne peut se faire qu'avec l'appoint de l'organisation du langage. C'est à ce moment-là que le phantasme devient un élément défensif permettant à l'enfant de diminuer ses tensions internes. Mais il ne s'agit pas d'une production spontanée. Elle se fait dans le commerce avec ceux qui entourent l'enfant. Dans un certain milieu les parents racontent des histoires aux enfants, créant ainsi chez eux le désir et la possibilité de recourir au langage pour résoudre les situations conflictuelles. Puis il y a les autres enfants à qui on n'a jamais raconté d'histoires. Les conditions de vie de ces enfants méritent une description brève, car elles reflètent le progrès de la condition ouvrière dans toutes les grandes villes. Après son congé de maternité une mère est obligée de mettre son enfant à la crèche. Ensuite, dès que l'enfant peut être admis à l'école maternelle, elle

amène son enfant à l'école très tôt, le laisse à déjeuner et souvent en garderie le soir et ne le reprend que très tard. Nos écoles maternelles ne sont pas du tout adaptées à ces besoins réels mais camouflés actuellement. La durée du trajet de travail fait que la mère qui récupère son enfant n'a que le temps de faire ses tâches ménagères et de donner des soins matériels à l'enfant. Elle n'a ni le temps, ni la disponibilité d'esprit pour faire ce que font les mères plus favorisées. Par conséquent, la résolution des conflits a tendance à entraîner le choix de la réaction motrice plutôt que la production de phantasmes.

En réalité, si l'on parle du pré-apprentissage, il convient de souligner que si l'on met les enfants à l'école maternelle c'est pour deux motivations différentes selon les milieux sociaux. Pour les uns c'est un moyen de socialiser l'enfant, pour les autres, il s'agit d'une nécessité. Dans ce cas, l'école maternelle doit non seulement faire face à sa tâche de garderie, mais essayer également de compenser la faiblesse de l'apport culturel familial, faiblesse qui sera toujours renforcée par les conditions de vie urbaine. Ce qu'il faut noter c'est que dans les grandes villes l'enfant n'a aucun champ d'expérience qui lui soit propre. En dehors de l'école maternelle presque tout est interdit. Un des problèmes les plus graves à mon avis c'est le fait que l'école primaire était habituée à donner aux enfants des formes pour exprimer un savoir et un complément de savoir. Actuellement, dans une ville comme Paris, nous nous trouvons devant des enfants qui n'ont aucun autre savoir que celui qui peut être transmis par l'école. La méconnaissance des choses les plus élémentaires de l'environnement fait que si, effectivement, l'enfant doit communiquer, on ne voit pas ce qu'il va communiquer en dehors d'expériences très privées qui généralement ne sont pas communicables.

Dans un système comme le nôtre, centré sur la sélection des élites, deux catégories d'enfants se trouvent en présence. Ceci apparaît clairement dans le langage de l'enfant quand il entre à l'école. Pour les enfants des milieux favorisés, il n'y a aucun problème d'adaptation. Pour les autres se pose le problème de la confrontation du langage familial au langage scolaire. Parmi eux, certains arrivent à l'école avec un langage totalement synesthésique, c'est-à-dire un langage qui emploie un certain nombre de mots non différenciés qui prennent un sens dans une situation donnée. Ce langage se complète par la mimique et le geste. Quand cet enfant entrera dans le milieu parlant qui est l'école maternelle, son attitude vis-à-vis de cet adulte qui parle sera profondément déterminée par le reste de son expérience verbale.

Il y a des enfants qui viennent avec une position nuancée. Ils possèdent un langage tout à fait différent du langage normal, mais quand on l'étudie de près on s'aperçoit qu'il a des capacités d'organisation de systèmes extrêmement riches. Dans ce cas-là, sans avoir recours à la rééducation, l'enfant peut être amené à développer son langage de manière considérable. Le problème est de savoir si l'école maternelle actuelle est bien équipée pour traiter ces enfants-là.

Un autre facteur qui intervient dans le développement du langage concerne les rapports qu'entretient l'enfant avec la maîtresse. Après avoir vécu des situations compliquées avec ses parents, l'enfant doit investir une personne nouvelle

qui va jouer un rôle de première importance. Or il est clair qu'il ne peut s'agir que d'un investissement ambivalent et que la qualité de la réponse à cette demande adressée à la maîtresse va être déterminante. Mais il ne faut pas oublier que la maîtresse, a 25 enfants à sa charge dans une classe considérée comme normale. On peut donc se demander si effectivement la qualité de la réponse de la maîtresse, en dehors de toutes considérations personnelles, sera ce que l'on souhaite, d'autant plus qu'il se pose également le problème de la rivalité tout de suite marquée avec les autres enfants — en fin de compte, qu'on le veuille ou non, nos enfants viennent là pour tout gâcher, car quand la maîtresse fait un jeu quelconque pour exercer les capacités verbales des moins doués, ceux qui n'en ont aucun besoin répondent tout de suite et les autres s'en dégoûtent immédiatement. Ceci est une vérité qu'il ne faut pas perdre de vue quand on réfléchit sur l'école.

Un dernier phénomène dont il faut tenir compte c'est la fascination des enfants de 5 ans pour la lecture, non pas pour ce qu'elle signifie pour nous mais pour ce qu'elle représente pour eux. La lecture c'est le passage à la génération supérieure. Les enfants en fin de grande section, quel que soit leur état, ont tous envie d'entrer à la grande école. Le premier tiers de la classe subira un phénomène pour lequel il est parfaitement préparé par son évolution antérieure et par son milieu. Pour lui, quelle que soit la manière d'introduire le langage écrit, il y a un moment assez précoce où le système est compris et se généralise totalement. Dès que l'enfant comprend comment lire, il sait tout lire. Cette capacité de généralisation permet d'entrer dans la période de latence où l'enfant peut se passer de l'intervention de ses parents pour élaborer seul une vie phantasmatique, imaginaire, dans laquelle les objets internes sont suffisants. L'enfant n'a plus besoin de la présence réelle des autres.

Mais pour les enfants en retard, il se passe quelque chose de négatif, car cette maîtresse qui devait promettre l'accession à l'âge adulte, n'a pas tenu sa promesse. La maîtresse ou le maître devient à ce moment-là, si on ne prend pas de mesures pédagogiques vigoureuses, un élément d'agression contre lequel il faut se défendre. Un certain nombre d'évolutions s'infléchissent à ce moment d'une manière qui sera difficile à redresser par la suite. Ceci est non seulement vrai pour les dyslexies orthographiques mais aussi pour toute une série de fonctionnements particuliers du moi qui risquent de conduire à des troubles de la régulation des tensions internes. Je pense que les jeux se nouent au moment de cette expérience négative, expérience qui est renforcée par l'obligation où se trouve l'école de dresser un bilan à la fin de l'année : ceux qui passent et ceux qui ne passent pas.

On entre là dans une machine à traumatiser l'enfant. Les enseignants en sont conscients mais ont énormément de mal à inventer autre chose. Un des avantages du plan Rouchette est justement d'essayer d'en sortir.

En conclusion on peut dire que nous sommes en train de fabriquer actuellement une population qui sait lire en apparence, mais qui ne sera jamais des lecteurs. Nous sommes en présence d'un phénomène qui nous obligera bientôt à faire une

campagne d'alphabétisation d'un nouveau style mais dont le besoin est aussi pressant que dans les pays du Tiers-monde.
Donc pour répondre à la question initiale : «Les enfants qui n'apprennent pas à lire sont-ils des malades ?» il faut dire que certains enfants peuvent devenir des cas psychiatriques mais qu'en fin de compte il s'agit d'un problème qui est du ressort de la collectivité dans son ensemble et non pas de quelques spécialistes isolés.

Résumés

4.6 *Le problème de l'affectivité*

Le Docteur René Diatkine s'exprime en psychiatre. L'affectivité joue un rôle très grand dans l'acquisition du langage et, ensuite, de la lecture. Le langage, les mots, participent du système de protection dont se munit l'enfant pour se protéger des agressions de tous ordres dont il est l'objet. L'enfant aime les vocables protecteurs comme il aime jouer avec ces instruments. Le commerce affectif qui relie l'enfant à sa mère a, très tôt, une composante verbale. La mère — la vraie mère qui a du temps à donner à son enfant — dialogue avec le nourrisson. Ce commerce se prolonge longtemps ; cette continuité est nécessaire. Une partie des enfants, le tiers environ — ceux qui iront au lycée —, reçoivent une initiation verbale inscrite dans un contexte affectif normal, sécurisant et nourrissant. Les autres, moins bien nantis ou même privés de presque tout, devraient recevoir, à la maternelle, les rations affectives et verbales que la famille — une mère surcoccupée le plus souvent — n'a pas pu leur donner. Cela demande que soit repensée la nature de l'accueil que l'école doit réserver aux très jeunes enfants. Cet accueil, joint aux apports affectifs et verbaux qui le lestent, conditionne l'apprentissage de la lecture. Il fait, s'il est réussi, les lecteurs vrais, ceux qui, plus tard, liront avec profit et se cultiveront. S'il échoue, il fait les néo-analphabètes qui constituent le tiers-monde de l'Occident. Tous les enfants, quoi qu'on ait pu dire, ne désirent pas communiquer ou lire parce que les mobiles profonds les poussant à cela leur ont fait défaut. Ce sont ces mobiles qu'il faut d'abord faire surgir.

4.6 *Das Problem der gefühlsmäßigen Ansprechbarkeit*

Doktor René Diatkine gibt seiner Meinung als Psychiater Ausdruck. Das Problem der gefühlsmäßigen Ansprechbarkeit spielt beim Erlernen der Sprache und später des Lesens eine sehr große Rolle. Sprache und vor allem Worte stellen einen Teil des Schutzsystems dar, mit dem sich das Kind umgibt, um sich gegen alle Arten von Aggressionen abzuschirmen. Das Kind liebt einen schützenden Wortschatz und spielt gerne mit diesem. Das Mutter und Kind verbindende

affektive Verhältnis hat sehr früh eine verbale Komponente. Die Mutter, das heißt die wahre Mutter, die ihrem Kind Zeit widmet, spricht schon vom Säuglingsalter an mit ihm. Dieser Dialog hält lange an, die Kontinuität ist von größter Bedeutung. Ungefähr ein Drittel aller Kinder, das heißt diejenigen, die die höhere Schule besuchen werden, erhalten eine verbale Basis, die sich in den normalen affektiven Schutz und Nahrung verleihenden Rahmen einfügt. Andere, weniger gut ausgestattet, oder denen sogar fast alles versagt ist, sollten im Kindergarten die affektive und verbale Zuwendung erhalten, die ihnen die Familie — meist eine überlastete Mutter — nicht zu geben in der Lage ist. Dies erfordert eine Neuüberdenkung der Art und Weise, wie Kleinkinder im Kindergarten aufgenommen werden. Diese Aufnahme, verbunden mit sie begleitenden affektiven und verbalen Beiträgen, beeinflußt das Lesenlernen in höchstem Maße. Ist diese Aufnahme erfolgreich, so formt sie die wahren Leser, die später gewinnbringend lesen und sich weiterbilden. Mißlingt sie, so bildet sie die sogenannten Neo-Analphabeten der unterentwickelten Bevölkerung der westlichen Welt. Nicht alle Kinder, gleichgültig was hierzu bereits gesagt werden konnte, wollen Verbindungen aufnehmen oder lesen, da ihnen die treibende Kraft dazu fehlt. Gerade diese Kraft ist es, die hervorgerufen werden muß.

4.6 *Affective Problems — Emotional Maladjustment*

Dr. R. Diatkine speaks as a psychiatrist. Success in learning to speak and then to read depends to a great extent on emotional factors. Words are part of the system of protection a child builds up to shield himself from outside attacks of all kinds. The child likes protective words and he likes handling these verbal tools. The emotional link between mother and child takes on a verbal character almost from the beginning. A real mother, one who has time to devote to her child, holds a dialogue with her infant. This exchange lasts a long time and the continuity it implies is necessary. In the case of about one-third of the children, who will later go on to secondary school, verbal initiation takes place in a normal emotional context which makes the child feel secure and upheld. Less priviledged children, deprived of almost everything, must get from the kindergarten the emotional and verbal diet the family — in most cases an overworked mother — has been unable to provide. This means that the kind of welcome a young child first gets in school must be carefully planned. The first contact with school, followed by adequate emotional and verbal support, conditions the act of learning to read. If such a welcome is successfully carried out, the result will be skillful readers who will later read for profit and be able te educate themselves ; if it fails, the number of «neo-illiterates», the under-developed masses of the West, will increase. In spite of assertions to the contrary, all children do not feel the desire to communicate and to read. Strong motivation is missing. The first task facing the teacher is to provide the child with enough incentive to build up motivation.

4.7 *LES RECHERCHES DE PEDAGOGIE EXPERIMENTALE EN CE QUI CONCERNE L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE*

par le professeur Gaston Mialaret, université de Caen (Calvados, France)

Il semble facile, au premier abord, d'organiser des recherches et des expériences dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Tous les enfants apprennent à lire et, pense-t-on, ce n'est pas le matériel (entendons ici les sujets) qui manquent. Pourtant, rares sont les recherches scientifiques effectuées en ce domaine (nous précisons bien ici que nous ne considérerons que les recherches qui sont véritablement scientifiques et que nous ne parlerons pas de toutes les «expériences», c'est-à-dire les essais, les tâtonnements faits dans les classes par de très nombreux éducateurs). Avant de présenter un certain nombre de recherches faites au laboratoire de psycho-pédagogie de l'Université de Caen nous voudrions examiner certains problèmes méthodologiques et essayer d'expliquer la pauvreté des recherches rigoureuses en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture.

Etude de quelques aspects méthodologiques ou difficultés de la pédagogie expérimentale en ce domaine

Difficultés particulières

Avant d'examiner les problèmes spécifiquement liés à la pédagogie expérimentale dans le domaine de la lecture, signalons les difficultés que l'on rencontre couramment :

1 La durée de l'apprentissage dépasse plusieurs mois. Une étude attentive des processus d'apprentissage exige la présence, en classe, du chercheur puisque, dans les cas habituels et normaux, le laboratoire c'est la classe.

2 Le cycle normal de l'apprentissage est l'année. Si, pour une raison ou une autre, le chercheur ne peut suivre les élèves, il risque d'attendre une année avant de pouvoir retrouver les situations qu'il veut étudier.

3 Instabilité du personnel enseignant qui est de règle dans la mesure où l'on confie aux jeunes débutants la classe d'apprentissage de la lecture.

Analyse des variables

La recherche, telle que nous la concevons, doit tenir compte des éléments suivants :

1 Analyse des différentes variables qui entrent en jeu dans les situations scolaires d'apprentissage choisies comme terrain expérimental. (Et nous verrons dans un instant les difficultés qui surgissent dès que l'on voudra cerner scientifiquement ces différentes variables indépendantes).

2. Définition des variables dépendantes, de ce que l'on veut évaluer, soit qualitativement, soit quantitativement. D'où un problème de formulation des hypothèses de recherche et de la définition de ce qu'est «savoir lire».

3 Choix d'instruments de mesure ou de procédures d'évaluation.

4 Détermination d'un plan expérimental et d'un processus d'analyse des résultats.

5 Recherche d'interprétations essayant de rendre compte des résultats obtenus (considérations psychologiques, biologiques, sociales, pédagogiques...).

6 Liaisons à établir, avant, pendant et après l'expérimentation avec la pratique pédagogique.

Examinons donc comment se présentent ces différents aspects dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

Analyse des variables qui entrent en jeu dans les situations d'apprentissage

A Les types de situation d'apprentissage :

1 L'apprentissage scolaire classique : la classe de 1re année avec toutes les sous-catégories que l'on peut distinguer : travail purement collectif, travail par groupe, éventuellement travail individuel.

2 La situation particulière de la ré-éducation pour des enfants présentant des troubles particuliers.

3 La situation artificielle du laboratoire, très difficile à organiser en dehors de l'école étant donné le nombre de séances d'apprentissage.

4 L'apprentissage «sauvage» de l'enfant qui en dehors de l'éducateur, de l'école, apprend à lire.

Etant donné que ces situations ne se présentent que très rarement à l'état «pur» mais qu'elles sont souvent «mixtes» nous nous trouvons devant une variable que l'on ne peut apprécier que très approximativement. Nous rencontrons d'ailleurs immédiatement un problème d'ordre déontologique : supposons que dans une expérience nous organisions un groupe d'apprentissage purement collectif et que dans ce groupe nous rencontrions, ce qui arrive inévitablement, des enfants ayant quelques difficultés ; si nous voulons respecter rigoureusement le plan expérimental, aucune aide individuelle ne devrait être apportée. En avons-nous le droit ? Non évidemment, même si notre projet expérimental est perturbé. Nous retombons alors au niveau de l'innovation.

Remarquons donc qu'il n'existe pas de continuité entre ces situations et que la variable introduite est purement qualitative. Les comparaisons ne pourront se faire qu'en tenant compte de cette condition.

B Il faut évidemment parler des «méthodes» d'apprentissage. Le problème du chercheur est ici d'essayer de définir avec une très grande précision et une très grande objectivité ce que l'on appelle en raccourci : une méthode ou même simplement quelquefois une technique. Si l'on veut considérer scientifiquement cette variable, il faut pouvoir l'introduire dans nos évaluations. On pourrait, à la rigueur, se contenter de travailler dans une seule classe mais, à ce moment, nos résultats n'auraient aucune généralité et les interprétations seraient difficiles à trouver. Si l'on travaille dans plusieurs classes se réclamant de la même méthode il faut pouvoir administrer la preuve de cette analogie.

Voici donc pour nous, sur le plan de la rigueur scientifique, une difficulté difficile à résoudre : comment décrire et apprécier objectivement une méthode d'apprentissage ?

Quelques essais sont faits actuellement pour établir une sorte de profil pédagogique de cet aspect limité de la vie scolaire : l'apprentissage de la lecture. Nous nous heurtons à quelques difficultés dont voici les principales :

1 Difficulté pour trouver les aspects discriminatifs des méthodes tels que, dans la pratique, l'observation au moyen d'une grille bien préparée mette en évidence des différences. S'il est facile de définir théoriquement telle ou telle méthode, s'il est relativement facile dans une classe de dire que telle ou telle méthode est appliquée, il devient difficile de trouver les critères objectifs à la fois valides et fidèles qui permettront la description scientifique. En fait, toutes les grilles aboutissent à des profils très voisins et il devient difficile d'introduire cette variable «méthode» dans une analyse des résultats.

2 On observe souvent un désaccord entre les deux fiches, l'une remplie par le maître sur ce qu'il croit faire, l'autre remplie par l'observateur sur ce qu'il croit avoir vu.

3 Nous n'avons pas encore obtenu une fidélité suffisante entre des observateurs différents si ce n'est sur des points mineurs qui ne mettent pas en cause le principe même de la méthode.

4 Il reste la solution de facilité qui consisterait à juger uniquement par les résultats. Nous nous refusons actuellement à cette façon de faire puisque nous faisons l'hypothèse (qui sera ou non vérifiée) qu'au-delà des résultats bruts il peut y avoir des structures psychologiques différentes.

De quelques contrôles faits on ne peut tirer aucune différence significative.

La comparaison de deux méthodes d'apprentissage qui se veulent très différentes l'une de l'autre nous a donné par exemple pour deux groupes d'enfants (après 3 ans d'apprentissage) :

		Elèves faibles	Elèves moyens	Elèves forts	Total
Technique du décodage	Méthode A	m = 30,11 σ = 13,8	m = 42,34 σ = 6,68	m = 48,11 σ = 0,96	m = 40,18 σ = 7,14
	Méthode B	m = 31,23 σ = 14,9	m = 43,45 σ = 6,89	m = 48,09 σ = 1,51	m = 40,92 σ = 7,76
Compréhension	Méthode A	m = 20,88 σ = 5,24	m = 25,56 σ = 3,24	m = 28,58 σ = 3,29	m = 25 σ = 4,25
	Méthode B	m = 19,61 σ = 5,55	m = 25,50 σ = 2,85	m = 29,27 σ = 1,36	m = 24,79 σ = 3,25
Orthographe	Méthode A	m = 21,76 σ = 5,70	m = 27,21 σ = 4,87	m = 33,17 σ = 3,33	m = 27,38 σ = 4,63
	Méthode B	m = 20,62 σ = 6,32	m = 28.88 σ = 2,95	m = 33,54 σ = 3,14	m = 27,68 σ = 5,95

5 Une recherche de solution : la mise au point d'une méthode audio-visuelle d'apprentissage de la lecture.

Le Laboratoire de Psycho-Pédagogie de l'Université de Caen a construit une méthode audio-visuelle d'apprentissage de la lecture qui possède les caractéristiques suivantes :

— être aussi progressive que possible au sens de l'enseignement programmé ;
— être aussi individualisée que possible sous l'angle du rythme d'apprentissage ;
— être aussi efficace que possible dans la double perspective de l'acquisition des mécanismes de lecture, d'orthographe et du développement de la compréhension.

Après un travail d'analyse des phonèmes les plus fréquents de la langue française, les leçons furent composées selon certaines règles de progression psychologique et pédagogique. (Voir pour plus de détails la thèse de R. Hivon.)

6 Nous cherchons actuellement une autre solution grâce à l'enregistrement et à l'analyse de situations scolaires ; il se peut que nous puissions mettre ainsi en évidence quelques invariants nous permettant de décrire avec plus d'objectivité les situations pédagogiques.

C *Les éducateurs qui appliquent les méthodes.*

1 Comme nous le disions ci-dessus, les maîtres n'ont pas toujours une connaissance précise, explicite de la méthode qu'ils utilisent et chaque éducateur a un style personnel dont il faut tenir compte.

2 Il est difficile quelquefois de dissocier méthode choisie et personnalité de l'éducateur. La valeur pédagogique du maître (et critères d'appréciation) est un élément à considérer.

3 L'expérience et l'âge de l'éducateur sont aussi des facteurs difficiles à maîtriser ... et puis l'on sait que c'est le facteur déterminant.

D Les élèves, leur milieu, leur âge, leurs caractéristiques personnelles, leur pré-apprentissage, leur maturité pour l'apprentissage.

E Les variables liées à l'horaire (répartition des séances), à l'effectif de la classe, aux conditions d'installation, aux relations école-parents (importants au niveau de la lecture) sont aussi à considérer.
Il ne faudrait pas que l'énumération de ces difficultés nous amène à signer un procès verbal de carence et à conclure que la recherche pédagogique est impossible ou sans intérêt. Nous avons voulu simplement mettre l'accent sur la complexité rencontrée dès que l'on veut instaurer une recherche rigoureusement scientifique.
Toutes ces difficultés — dont il faut prendre conscience — ne nous ont pas empêché de faire pourtant quelques recherches, recherches qui sont plutôt des *bilans* que des *expériences*. Pourtant au niveau du post-apprentissage nous avons en première approximation négligé l'action de la méthode d'apprentissage, nous avons pu monter de simples expériences pour apprécier l'efficacité de l'introduction du magnétophone en classe en tant qu'instrument permettant l'auto-contrôle individuel et la discussion collective. C'est ici le problème des moyens d'évaluation qui a constitué pour nous une certaine difficulté.

Les instruments d'évaluation

Cette question est évidemment liée à celle des variables dépendantes ; il faut tout d'abord savoir ce que l'on veut mesurer. C'est ici tout le problème des objectifs de l'apprentissage de la lecture.
En fait les différents tests utilisés se ramènent, en ce qui concerne la lecture à quatre grandes catégories :

1 Epreuves permettant d'apprécier la maîtrise de la technique du décodage.

2 Tests de lecture orale.

3 Compréhension de la lecture.

4 Lecture silencieuse.

Nous dissocions ici les deux dernières rubriques qui sont très souvent regroupées dans beaucoup d'épreuves.
Il est important d'insister sur certaines qualités que doivent posséder ces instruments si nous voulons qu'ils jouent pleinement leur rôle et soient utilisables en psycho-pédagogie.

1 Ils doivent tout d'abord posséder les qualités métrologiques de tout instrument de mesure.

2 Ils doivent permettre une analyse qualitative des résultats obtenus par l'enfant afin d'aboutir à un véritable diagnostic psycho-pédagogique. Les informations ainsi apportées à l'éducateur doivent lui permettre d'adapter ou de modifier ses stratégies pédagogiques.

Détermination d'un plan expérimental et analyse des résultats

Les quelques expériences rigoureuses faites dans le domaine de la pédagogie expérimentale de la lecture nous montrent que presque tous les plans expérimentaux ont été utilisés. Il y en a au moins trois qui sont les plus fréquemment rencontrés.

1 Méthode classique : groupe expérimentaux — groupes témoins avec toutes les modalités courantes telles que l'appariement des élèves.

2 Méthode de répétition d'un stimulus et analyse des processus d'apprentissage par la méthode d'Alexander.

3 Plan dit en «carré latin» ou, plus exactement, plans expérimentaux qui prennent en considération l'ordre de présentation de certains stimuli.

Selon les possibilités techniques il est évident que de telles expériences, dès qu'elles atteignent une certaine importance, utilisent les services de l'ordinateur pour l'analyse des résultats. Il est évident que toutes les ressources de l'analyse statistique peuvent être utilisées depuis l'analyse de la variance jusqu'à l'analyse des corrélations. Une étude approfondie des corrélations entre les types de fautes est une des voies utilisées pour compléter les analyses cliniques et essayer de découvrir l'étiologie des fautes commises.

Interprétations des résultats

Plus que partout ailleurs, le chercheur ne doit pas se contenter des résultats numériques bruts. La recherche des interprétations est indispensable si l'on veut que les expériences et les analyses numériques dont il vient d'être question soient utilisables par l'éducateur.
Il est donc indispensable qu'un véritable travail d'équipe s'organise et que la pluridisciplinarité fasse les preuves de son existence et de son efficacité.
En dehors de l'interprétation des résultats à l'intérieur du contexte expérimental considéré (en prenant les différentes observations et en se référant aux procédures et techniques expérimentales utilisées), il faudra faire appel aux autres résultats apportés par des bilans (voir ci-après), aux acquisitions de la psychologie, de la physiologie, de la sociologie considérées aussi bien sous l'angle normal que sous l'angle pathologique.

Autres types d'études scientifiques

Les difficultés de l'expérimentation pédagogique dans le domaine de l'apprentissage de la lecture que nous venons de signaler n'ont pas, fort heureusement, empêché d'autres recherches scientifiques dont l'intérêt est grand aussi bien pour la compréhension des processus d'apprentissage que pour la recherche d'hypothèses en vue d'une étude expérimentale.

1 *Difficultés générales rencontrées dans ce genre de recherche*
Etant donné l'âge des élèves, au moment de l'apprentissage, toute recherche utilisant des instruments collectifs d'évaluation est impossible. Il s'agit donc

essentiellement de recherches de type individuel qui exigent beaucoup de temps ou beaucoup de chercheurs. Etant donné la rapidité relative de développement de certains processus, le chercheur doit être présent pendant longtemps pour pouvoir saisir le mécanisme en action qu'il veut étudier.

2 *Etudes centrées sur l'étude du matériel d'apprentissage*
Il s'agit ici de toutes les études sur la langue écrite en tant qu'objet d'apprentissage (difficulté relative des lettres, des graphèmes, des mots). Il faut aussi indiquer les recherches concernant la forme et la dimension des textes imprimés.

3 Etude du processus lui-même d'apprentissage soit sous l'angle de l'évolution individuelle, soit sous l'angle de l'évolution collective. Les études de ce type sont en général longitudinales et supposent qu'une population assez importante d'enfants est à la disposition des chercheurs.

4 Etude du processus d'apprentissage de la lecture pour en découvrir les facteurs agissant. Il s'agit en général de recherches soit de type clinique, soit de type expérimental cherchant à mettre en évidence (situation clinique) ou à vérifier certaines hypothèses explicatives ou certaines hypothèses d'actions pédagogiques.

Remarque

Il faut aussi signaler, ce qui est le fait de toutes nos situations pédagogiques mais qui est important si l'on considère la lecture, c'est le fait qu'il s'agit d'un processus qui commence au début de l'année, qui a son histoire (progression adoptée par le maître) et que l'on ne peut pas faire, à n'importe quel moment les études ou les contrôles. C'est quelquefois l'année qui est notre unité de travail et il faut un temps particulièrement long (si l'on rate une période il faut attendre l'année suivante).

Recherches à faire - (Je me place sur le plan scientifique.)

1 Dans l'immédiat :
— adaptation des instruments de mesure ;
— système d'analyse des fautes et des difficultés rencontrées pour en informer immédiatement les éducatrices
  — types de fautes générales
  — cas particuliers
  d'où un perfectionnement constant.
— Corrélation entre fautes et problème du langage, prononciation ; ceci suppose une étude du langage de l'enfant.

2 Perfectionnement de la lecture. Post-apprentissage. Lecture rapide en particulier. Techniques nouvelles.

4.7 *Les recherches de pédagogie expérimentale en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture*

Le Professeur Gaston Mialaret, en spécialiste des recherches de pédagogie expérimentale, se pose la question de la légitimité puis celle de la possibilité de recherches vraiment scientifiques susceptibles de faire le départ entre plusieurs méthodes d'apprentissage de la lecture. Des études scientifiques sont nécessaires. Elles sont néanmoins extrêmement difficiles en raison de la complexité du processus à explorer. Les variables nombreuses qu'il faut prendre en compte, la nature individuelle du processus (chaque enfant aborde la lecture à sa manière), la durée de l'apprentissage, sont tout autant de composantes qui rendent l'investigation ardue et qui, jusqu'à ce jour, n'ont pas permis d'obtenir des réponses non ambiguës aux questions que l'on se pose à propos des méthodes d'apprentissage de la lecture. Le Professeur Mialaret ne jette pas le manche après la cognée. Il appelle à la collaboration les chercheurs de plusieurs disciplines et laisse espérer la mise en chantier de recherches propres à éclairer utilement l'enseignant responsable d'amener des enfants de 6 ans à un savoir-lire authentique.

4.7 *Die Forschungen der Experimental-Pädagogik im Bezug auf das Lesenlernen*

Als Spezialist der Forschung in der experimentellen Pädagogik stellt sich Professor Gaston Mialaret erstens die Frage nach der Berechtigung, und zweitens die nach der Möglichkeit der Durchführung wirklich wissenschaftlicher Forschungen, die der Anfang zu verschiedenen Leselernmethoden sein könnten. Wissenschaftliche Studien sind notwendig. Sie sind jedoch aufgrund der Vielfältigkeit des Forschungsprozesses ausserordentlich schwierig. Die zu berücksichtigenden vielseitigen Variablen, die individuelle Natur des Vorganges (jedes Kind geht auf seine eigene Art und Weise an das Lesenlernen heran), die Lerndauer, dies alles sind Komponente, die die Forschung erschweren und es bis heute verunmöglichten, eindeutige Antworten auf die Fragen zu erhalten, die man sich bezüglich der Leselernmethoden stellt. Professor Mialaret wirft jedoch nicht die Flinte ins Korn. Er ruft zur Zusammenarbeit der Forscher in den verschiedenen Disziplinen auf und gibt der Hoffnung Ausdruck, daß Forschungen begonnen werden, die dazu dienen dem verantwortlichen Lehrer Klarheit darüber zu verschaffen, wie er Kinder von 6 Jahren zu einem authentischen Lesen hinführen kann.

4.7 *Experimental Research on Methods of Teaching Reading*

Professor G. Mialaret, a specialist of experimental educational research, discusses the problem of the justification and possibility of conducting real scientific research to control the effect of different methods of teaching reading and to make it possible to chose between them. Scientific studies are necessary, but difficult to carry out since the process to be analysed is an extremely complex one. The innumerable variables which have to be taken into account such as the individual nature of the learning process (each child tackles reading in his own way), the length of time required, etc. are so many components which make the investigator's task an arduous one. So far, no clear-cut answers have been found regarding various methods of teaching reading. Professor Mialaret does not throw the helve after the hatchet. He invites research workers in different fields to combine their efforts and holds out the hope that scientific investigation will be undertaken which will be of real use to teachers, entrusted with the task of making six-year-old skillful readers.

5 Recommandations

5.1 *LE PRE-APPRENTISSAGE*

par le professeur F. Bresson, Paris

Introduction

Nous n'avons pas la prétention en formulant ces recommandations d'épuiser le sujet que nous avions à traiter. Nous avons tenté d'indiquer un cadre ; ce sera la tâche du pédagogue d'élaborer à l'intérieur de ce cadre les exercices pratiques qui simposent. Par ailleurs, nous tenons à souligner que nos recommandations sont déjà réalisées dans les écoles maternelles qui fonctionnent bien et que par conséquent il ne s'agit pas d'une critique générale de tout ce qui se fait au niveau des maternelles.
Nos considérations ont porté sur trois grands thèmes complémentaires, articulés entre eux, et qui recouvrent l'ensemble des activités devant favoriser l'apprentissage ultérieur de la lecture. Ce sont l'appétence, le traitement de l'information et la fonction sémiotique.

L'appétence

Structures d'accueil

Nous estimons que la tâche principale de l'école maternelle est de développer l'appétence au langage. L'enfant doit être entraîné à la pratique de la parole et des diverses formes de langage oral et écrit de façon à ce que la communication devienne pour lui une source de plaisir. Il conviendrait de souligner ici que ni l'appétence ni le désir de communiquer ne correspondent à des besoins spontanés chez l'enfant. Ils résultent plutôt d'une interaction entre l'enfant et son environnement, c'est-à-dire que le milieu socio-économique dont est issu l'enfant déterminera en grande partie ses progrès ultérieurs dans l'utilisation du langage. C'est pourquoi nous pensons qu'il est nécessaire que les écoles maternelles soient dotées de structures d'accueil souples et chaleureuses, permettant à chacun de développer ses possibilités verbales à son propre rythme et suscitant chez chacun le désir de communiquer.

Rôle libérateur de l'école

L'école a un rôle libérateur à jouer. Elle doit d'une part fournir à l'enfant l'occasion de parler et d'autre part, en supprimant certaines contraintes traditionnelles telles que le contrôle de la correction du langage, créer les conditions dans lesquelles l'enfant aura envie de parler et pourra le faire librement. En outre, toutes ces activités doivent se situer dans un cadre ludique développant à la fois les possibilités communicatives de l'enfant et ses capacités d'organisation des objets qui l'entourent.

Le traitement de l'information

Découverte des invariants

La lecture implique une organisation de l'information et non pas un enregistrement passif des sensations. L'activité structurante de l'enfant organise ces informations afin d'en dégager des significations. Cette activité cognitive, dont on ne peut d'ailleurs dissocier l'activité perceptive, se caractérise par une recherche d'invariants, mis en évidence par les multiples transformations que l'enfant fait subir aux objets. Par conséquent, il conviendrait de favoriser cette activité cognitive en accordant à l'enfant de multiples possibilités de manipulation et de traitement de l'information. Il s'agirait de lui soumettre des exercices de danse, de rythmique, qui lui permettraient de se situer par rapport à autrui et à son environnement.

Caractère particulier de la lettre

En ce qui concerne les lettres alphabétiques, il faut relever que, contrairement aux objets manipulés qui conservent leur position dans l'espace, la lettre perd son identité en changeant d'orientation. En effet, un «p» auquel on fait subir une rotation de 180° n'est plus un «p» mais un «d». L'identité d'une lettre doit donc être définie par l'enfant en fonction d'invariants autres que spatiaux tels que des invariants graphiques, relationnels. L'enfant doit être amené à distinguer les caractéristiques des classes d'objets de celles des classes de lettres.

Importance du rythme

Nous pouvons également relever le rôle de l'éducation musicale et rythmique dans le pré-apprentissage. L'acquisition de la lecture nécessite en effet la capacité de discrimination des rythmes. Des exercices en ce domaine méritent donc d'être présentés à l'enfant.

La fonction sémiotique

Image

En ce qui concerne la fonction sémiotique, nous pouvons distinguer deux dimensions, l'image et le langage. Le pictogramme ou l'image n'est ni l'équivalent ni le codage d'un énoncé. Par conséquent, on ne saurait substituer les images aux énoncés. Il faudrait au contraire développer chez l'enfant des systèmes de trai-

tement de l'image par des exercices de schématisation et de représentation symbolique, exercices qui ne sont pas directement liés au langage.

Langage

En ce qui concerne le langage lui-même, il est important de permettre à l'enfant, par une activité linguistique proprement dite, de développer ses possibilités d'abstraction pour atteindre le niveau formel où il pourra s'exprimer indépendamment d'un support concret immédiat.

Normes

Ceci implique que les activités linguistiques soient libératrices, qu'elles ne fassent pas appel à des corrections directes des énoncés de l'enfant et qu'elles aient pour seule norme l'efficacité de l'enfant lui-même. Il faudrait par contre que le langage de la maîtresse soit toujours intelligible et puisse être porteur d'information en même temps que naturel pour que l'enfant ait constamment devant lui un modèle valorisant d'organisation.

Conclusion

Il nous semble que les recommandations que nous venons de proposer supposent la réorganisation de l'école elle-même, avec ses conséquences matérielles et économiques. Les maîtresses, en particulier, doivent recevoir des groupes moins nombreux pour avoir la possibilité de s'occuper de chacun des enfants qui leur sont confiés. Au cours de leur formation, elles doivent pouvoir contrôler au moyen d'instruments tels que le magnétoscope ce qu'elles donnent à chacun par rapport à ce qu'elles croient faire pour chaque enfant. Bien que naturellement coûteuse, nous pensons qu'une telle réorganisation constituera une économie pour tout le système scolaire, surtout dès le moment où l'enfant passera à l'apprentissage proprement dit de la lecture.

5.2 *L'APPRENTISSAGE*

par le professeur G. Mialaret, Caen

Processus constant de perfectionnement des méthodes de lecture

Nous estimons qu'il ne nous incombe pas de préconiser telle ou telle méthode sur le plan de la lecture mais plutôt d'insister pour que soit organisé un processus constant de perfectionnement des méthodes existantes, processus qui tiendrait compte à la fois de l'innovation pédagogique, des recherches scientifiques et, par un mécanisme de feedback, des résultats obtenus dans les classes. Ne disposant pas actuellement d'informations scientifiques nous permettant de définir avec précision les critères pour le choix d'une méthode d'apprentissage de la lecture, nous pensons que l'accent doit être mis sur les conditions générales de perfectionnement de celle-ci et que, par conséquent, il serait souhaitable que les consignes données aux éducateurs ne correspondent pas à des règles d'action rigides mais servent d'indications générales constamment remises en question.

Formation des éducateurs

Le fait que, quelle que soit la méthode employée, les résultats obtenus dans les classes varient selon les conditions de l'action pédagogique met en évidence la nécessité d'une formation approfondie des éducateurs et, dans un autre domaine, de l'information des parents pour éviter deux actions divergentes. S'il est vrai que les éducateurs doivent avoir, en ce qui concerne la lecture, une compétence bien marquée au moment d'aborder cet enseignement, il faut aussi qu'ils reçoivent une formation psychologique suffisante pour pouvoir interpréter correctement les données psychologiques dont ils disposent, données qui, bien entendu, ne doivent en aucun cas se retourner contre l'enfant lui-même.

Nécessité d'une progression constante

La formation telle que nous l'envisageons doit également faire prendre conscience aux éducateurs des étapes à parcourir dans les processus d'apprentissage afin qu'ils puissent exercer une action cohérente sur leurs élèves. Ceci nous amène à demander deux grandes séries de recherches : les unes portant sur le processus de segmentation de l'apprentissage, les autres relatives au passage de

la langue orale à la langue écrite. Sur ce point, nous pouvons nous poser les questions suivantes :

Est-ce que ce passage est possible et si oui, dans quelles conditions ?

Quelle est la nature des processus du passage de la langue orale à la langue écrite ?

Quel est le bien-fondé de ce passage ?

Pédagogie du succès

De telles recherches sont essentielles pour approfondir notre connaissance de l'enfant lui-même. A ce sujet, nous pensons qu'il serait bon de pouvoir déterminer l'opportunité pour un enfant d'apprendre à lire par rapport à ses possibilités psychologiques à un moment donné, ceci afin d'obtenir que l'apprentissage de la lecture se fasse avec un minimum d'échecs ou, autrement dit, de pratiquer une pédagogie du succès. Par ailleurs nous estimons que cet apprentissage doit se faire dans un temps raisonnable de façon à soutenir la motivation de l'enfant à apprendre.

Personnalisation de l'action pédagogique

Nous tenons à souligner la nécessité d'une telle personnalisation tout en reconnaissant que, dans les conditions actuelles de classes nombreuses, elle est difficilement réalisable. Nous envisageons cette personnalisation de deux façons : à partir d'un enseignement collectif permettant ensuite certains rythmes individuels d'apprentissage, ou bien en regroupant les enfants en groupes de niveau ayant chacun des activités différentes. Nous ne possédons aucune information scientifique sur la valeur relative de ces deux procédures ; là encore nous souhaiterions que des recherches soient entreprises pour définir les efforts de ces deux types d'enseignement.

Evaluation

Compte tenu de ce qui a précédé, il est clair que l'évaluation ne doit pas être considérée comme le simple constat d'une performance mais comme un moyen d'améliorer l'action pédagogique de l'éducateur. Il faudrait pour cela affiner les instruments existants et en inventer d'autres permettant de faire non seulement un bilan quantitatif mais également un diagnostic de l'état de l'enfant tout au cours de son apprentissage.

Place de la lecture au sein de l'activité scolaire

Il est certain que la place accordée à cet enseignement doit être considérable si l'on veut pratiquer un apprentissage dynamique et stimulant de la lecture tout en assurant une continuité dans le déroulement de cette activité. Par ailleurs, les autres activités scolaires doivent faire l'objet d'une analyse approfondie, pour déterminer leur valeur en tant que stimulant pour la lecture.

Collaboration internationale

En conclusion et conformément aux vœux du Conseil de l'Europe, nous souhaitons que soit établie une collaboration internationale étroite entre chercheurs, permettant de regrouper toutes les informations psychologiques éparpillées dans le monde. Des recherches communes pourraient être entreprises, à l'occasion d'autres symposiums, centrés sur des sujets spécifiques.

5.3 *LE POST-APPRENTISSAGE*

par le professeur J. Simon, Toulouse

Place de la lecture

Nous considérons que la place attribuée à la lecture après un premier apprentissage devrait être en rapport avec son rôle d'instrument de connaissance permettant d'accéder aux savoirs et à la culture dans le cadre de la plupart des disciplines enseignées. Au-delà du décodage élémentaire, nous pensons qu'il faudrait prévoir des apprentissages supplémentaires ayant pour but l'entraînement à la lecture générale et tenant compte des objectifs énumérés ci-dessous.

Saisie de l'information et son traitement

Nous estimons que l'objectif général que nous pouvons nous assigner dans le domaine du post-apprentissage est de développer à divers niveaux les aptitudes et les habiletés relatives à la lecture, notamment en ce qui concerne la saisie immédiate de l'information, sa compréhension, son analyse, son interprétation et, sur un autre plan, sa rétention. Puis, à partir de ces données, l'élève devra être peu à peu amené à pratiquer l'extrapolation — c'est-à-dire non seulement une activité assimilatrice de l'information mais une activité créatrice prenant une de ses sources dans la lecture —, et à exercer son jugement critique et, dans certains cas, esthétique.

Enseignement spécifique

Ces habiletés spécifiques exigent un enseignement approprié. Nous souhaitons que cet enseignement s'étende à l'ensemble de la population scolaire et qu'il se développe dans la plupart des disciplines par des activités convenables. Autrement dit, nous estimons que la lecture ne doit plus relever uniquement de la compétence du maître de langue et de littérature mais doit engager la participation des autres maîtres et, éventuellement, l'intervention de conseillers en lecture. S'il faut que tous les maîtres exercent leurs élèves à l'acquisition de certaines habiletés lexiques, il est clair qu'il doivent recevoir une formation appropriée, formation qui devra désormais être étendue à l'ensemble des maîtres.

Moyens nécessaires au développement des habiletés lexiques

L'enseignement spécifique dont nous venons de parler souligne le besoin de disposer d'un matériel adapté aux objectifs évoqués plus haut. Nous souhaiterions par exemple la parution de dictionnaires spécialement conçus pour les

différents âges et la mise au point d'un grand nombre d'exercices correspondant au niveau de développement atteint par les élèves. Cet équipement pédagogique sera, bien entendu, différent de celui actuellement utilisé dans les classes.

Evaluation

En ce qui concerne l'évaluation, nous pouvons en distinguer deux types. Premièrement l'auto-évaluation de l'élève, activité évidemment liée à la possibilité de disposer d'un matériel pédagogique spécifique. L'auto-évaluation devrait permettre à l'élève de lire un texte en fonction d'un but défini, de vérifier si le but a été atteint, et d'expliquer comment il a été atteint ou pourquoi il ne l'a pas été.

Le deuxième type d'évaluation concerne les évaluations d'ensemble dont la périodicité sera déterminée en fonction des niveaux des élèves et des objectifs à atteindre.

Nous tenons à souligner que, dans la plupart des cas, ces instruments d'évaluation sont encore à construire, au moins en langue française. D'autre part, nous voulons préciser qu'il ne s'agit pas ici d'instruments de classement des élèves mais d'instruments diagnostiques.

Laissant de côté la description des instruments eux-mêmes, nous préférons nous pencher sur les fonctions qui peuvent leur être attribuées.

Tout d'abord, nous pensons que l'évaluation devrait permettre à l'enseignant de faire un bilan de son activité passée en vue de définir son activité future, définition qui précisera les mesures à prendre, compte tenu des aptitudes et des performances de chacun. De telles perspectives impliquent que des recherches soient entreprises pour mettre au point les instruments nécessaires.

Ensuite vient l'information de l'élève lui-même. Il s'agit ici d'une appréciation, venant sans doute de l'extérieur, mais dont le but sera, non pas de juger l'élève en fonction de critères pré-établis, mais plutôt de l'informer sur ses performances et de susciter chez lui la conscience de ses possibilités de progrès, ainsi que le désir d'entreprendre les apprentissages nécessaires pour y parvenir.

Enfin, les instruments d'évaluation devraient fournir aux autorités scolaires les informations dont elles ont besoin en vue de l'établissement ou de la révision des programmes et de la diffusion de matériels pédagogiques efficaces.

En conclusion, nous reposons le problème de la formation des enseignants, formation qui devrait évidemment leur permettre d'utiliser les instruments d'évaluation correctement, de comprendre comment ils fonctionnent et de participer eux-mêmes à leur construction.

6 Les objectifs pédagogiques de la lecture

Par Jean Cardinet, directeur du Service de la recherche à l'IRDP, Neuchâtel

6.1 *STRUCTURE GENERALE ET COMPOSANTES DE 1re ANNEE*

INTRODUCTION

I *Les raisons d'une classification des objectifs de la lecture*

Dans tous les domaines de l'activité humaine il est essentiel d'avoir clairement à l'esprit le but poursuivi. Une liste d'objectifs dans chaque domaine de la pédagogie s'avère ainsi nécessaire pour

— préciser le résultat que l'on doit rechercher dans un apprentissage
— guider par là les efforts des élèves et des enseignants
— évaluer les résultats de l'apprentissage
— déterminer les activités correctives souhaitables
— comparer les intentions de diverses méthodes
— comparer expérimentalement leur efficacité

et de façon générale pour communiquer avec plus de précision au moyen de concepts mieux définis.

II *Organisation de la classification proposée*

La classification proposée ci-dessous se présente comme une structure en arbre. Savoir lire paraît impliquer cinq apprentissages de base, se décomposant chacun en apprentissages plus étroits, que l'on peut diviser à leur tour à plusieurs reprises. Chaque subdivision correspond donc à un niveau d'objectifs de généralité de moins en moins large, que nous désignerons de façon arbitraire par les vocables suivants : idées directrices, dispositions, capacités, composantes. On voit qu'il s'agit de directions d'objectifs, plutôt que d'objectifs au sens précis ; les composantes en constituent l'approche. Il resterait à fixer plus exactement les comportements attendus, les conditions d'observation de ces comportements et les minimums requis, pour que l'on atteigne le niveau des objectifs pédagogiques véritables.

La codification utilisée cherche à traduire cette structure en arbre. Chaque objectif se voit affecté d'un ou de plusieurs chiffres ou lettres. Leur nombre permet de situer le niveau auquel on se rapporte. Selon les besoins ou les possibilités, l'analyse pourra s'arrêter aux cinq premières catégories ou aller plus loin.

Le fait d'admettre des niveaux de généralité variable pour les objectifs offre l'avantage de ne pas exiger une présentation détaillée et exhaustive de tous les comportements visés, à l'encontre de la méthode proposée par Mager avec ses objectifs comportementaux. En subdivisant toujours davantage on obtiendra des descriptions de plus en plus précises, mais on ne modifiera pas les visées éducatives.
Il découle de ce principe d'emboîtement que les objectifs pédagogiques ne se réduisent pas à de simples comportements observables. Ceux-ci ne sont que l'indice d'une véritable modification de la personnalité, consécutive à l'apprentissage, et que l'on peut saisir à des niveaux différents.
Un nombre indéfini de comportements-tests peut servir à inférer la présence d'un apprentissage. Un certain nombre de suggestions d'exercices, d'épreuves et de jeux sont présentées à la suite de la liste des composantes. Il faut les considérer comme des exemples de comportements en relation avec les objectifs et non comme une liste systématique de buts à atteindre.

III *Structure générale et composantes de 1re année*

La nature englobante des catégories proposées (pour les idées directrices, les dispositions et les capacités) permet de les considérer comme des objectifs généraux de l'apprentissage de la lecture. De tels apprentissages sont impliqués dans l'activité d'un adulte cultivé comme dans celle d'un enfant. C'est pourquoi la liste des «capacités» peut être présentée comme la «structure générale» des objectifs de la lecture valable pour tous les niveaux d'apprentissage et, en principe, exhaustive.
Les composantes de la 1re année, au contraire, impliquent que l'on fasse un choix des capacités à développer en début d'apprentissage, et surtout que l'on adapte la difficulté de la tâche au niveau de l'élève et à son âge. On remarquera dans la liste des composantes donnée plus bas que certaines capacités n'ont pas été reprises, et que les autres ne sont développées que sous certains aspects. Il faut souligner la part d'arbitraire que comportent ces choix. D'autres conceptions pédagogiques aboutiraient à des décisions différentes.
L'arbitraire serait encore plus grand si les objectifs avaient été davantage élaborés. Pour effectuer une évaluation concrète, il faut en effet, comme le souligne Mager, pouvoir dire à partir de quel résultat un objectif est atteint ou ne l'est pas. Le degré d'exigence de celui qui fixe le minimum n'a plus rien alors de scientifique. Il a paru préférable de ne pas s'avancer jusqu'à ce point et de laisser chaque utilisateur fixer ses propres normes. C'est seulement en fonction d'une visée éducative et d'un contexte psychosocial définis que l'on peut transformer chaque composante en objectif comportemental rigoureux. La formulation des objectifs de 1re année reste donc volontairement imprécise au niveau des composantes tout en exprimant une première option pédagogique.
Un avantage de la présentation choisie, qui situe les composantes de 1re année dans le cadre d'une structure générale, est de souligner la continuité du dévelop-

pement dans le domaine de la lecture. Ce sont ces mêmes capacités qui seront cultivées les années suivantes, bien que la démarche pédagogique vise alors des objectifs spécifiques différents. On comprend mieux ainsi pourquoi l'apprentissage de la lecture fait appel dès le début à toute l'intelligence de l'enfant.

IV *Evaluation psychopédagogique des objectifs proposés*

Il importe de souligner que la classification proposée n'a d'autre justification que celle de sa cohérence interne. Personne n'a véritablement prouvé expérimentalement que les rubriques intitulées Prérequis constituaient un préalable indispensable aux autres apprentissages. Aucune analyse factorielle ne justifie actuellement le regroupement proposé des divers comportements en capacités plus englobantes.

Du point de vue pédagogique, enfin, il serait dangereux de vouloir exercer directement les capacités énumérées. Ce serait faire, à un autre niveau, l'erreur classique du «bachotage». Il faut au contraire considérer les comportements proposés comme des éléments à intégrer dans des exercices plus larges. Il faut qu'ils soient motivés par des jeux ou des activités réellement significatives pour les élèves. Si ceci est réalisé, il peut être utile d'exercer de façon préférentielle tel ou tel élève dans le domaine où ses résultats se révèlent insuffisants en s'appuyant sur les listes de comportements proposées à la fin de ce texte.

Codification utilisée
pour la structure en arbre
des objectifs pédagogiques de la lecture

Chiffre romain :	Idée directrice
Lettre majuscule :	Disposition
Chiffre arabe :	Capacité
Lettre minuscule :	Composante
Chiffre entre parenthèses :	Comportement-test ou exercice-jeu

STRUCTURE GENERALE
des capacités nécessaires à la lecture

SAVOIR LIRE

I - Avoir les prérequis

II - Savoir prendre connaissance de l'écrit

III - Savoir comprendre

IV - Savoir élaborer

V - Pouvoir s'éduquer

SAVOIR LIRE

I *Avoir les prérequis*

- A. Du point de vue moteur
- B. Du point de vue perceptif
- C. Du point de vue linguistique
- D. Du point de vue sémantique
- E. Du point de vue de la mémorisation
- F. Du point de vue émotionnel

II *Savoir prendre connaissance de l'écrit*

- A. Décoder
- B. Compléter
- C. Structurer
- D. Rechercher
- E. S'adapter
- F. Combiner ces stratégies

III *Savoir comprendre*

- A. Organiser les idées
- B. Utiliser l'information
- C. Mémoriser

IV *Savoir élaborer*

- A. Analyser
- B. Associer
- C. Exprimer
- D. Evaluer

V *Pouvoir s'éduquer*

- A. Apprécier les valeurs littéraires
- B. Accéder aux autres valeurs

DISPOSITIONS

I Avoir les prérequis

A. *Du point de vue moteur*

1. Coordination oculaire
2. Articulation phonatoire
3. Conscience du schéma corporel

B. *Du point de vue perceptif*

1. Discrimination auditive
2. Discrimination visuelle
3. Organisation temporelle verbalisée
4. Organisation spatiale verbalisée
5. Coordination spatio-temporelle

C. *Du point de vue linguistique*

1. Vocabulaire
2. Schèmes syntaxiques

D. *Du point de vue sémantique*

1. Information sur le contexte
2. Capacité de raisonnement

E. *Du point de vue de la mémorisation*

1. Mémorisation auditive
2. Mémorisation visuelle

F. *Du point de vue émotionnel*

1. Adaptation au contexte vital
2. Stabilité affective
3. Stabilité de l'attention

CAPACITES

II Savoir prendre connaissance de l'écrit

A. *Décoder*

1. Reconnaître globalement les mots courts.
2. Mettre en correspondance correcte les sons et les graphies.
3. Connaître le nom des lettres, majuscules et minuscules.
4. Attaquer les mots dans l'ordre correct.
5. Associer plusieurs lettres en une seule émission de voix.
6. Supprimer la prononciation des lettres muettes.

B. *Compléter*

1. Compléter le signifiant écrit à partir du contexte graphique.
2. Compléter le signifiant écrit à partir du contexte linguistique.
3. Compléter le signifiant écrit à partir du contexte sémantique.

C. *Structurer*

1. Structurer des mots.
2. Structurer des phrases.
3. Structurer du texte.

D. *Rechercher*

1. Situer l'information dans un texte.
2. Situer l'information dans un ouvrage de référence.

E. *S'adapter*

1. Au but poursuivi.
2. Au texte à lire.

F. *Combiner ces stratégies*

1. Vitesse
2. Exactitude
3. Lecture silencieuse

CAPACITES

III Savoir comprendre

A. *Organiser les idées*

1. Saisir la suite des idées, faire un plan.
2. Formuler l'idée principale, résumer.
3. Distinguer les détails importants.

B. *Utiliser l'information*

1. Trouver la réponse à une question.
2. Suivre des directives écrites.

C. *Mémoriser intelligemment*

1. Choisir les éléments à retenir.
2. Organiser les éléments à retenir.

CAPACITES

IV Savoir élaborer

A. *Analyser*

1. Saisir l'intention implicite de l'auteur.
2. Trouver des relations entre les événements ou les actions.
3. Effectuer des comparaisons, sur le fond ou sur la forme.

B. *Associer*

1. Etablir un rapport avec des expériences similaires ou différentes.
2. Imaginer un autre texte.
3. Etablir une relation avec d'autres domaines, scolaires en particulier.
4. Entreprendre d'autres activités en rapport avec le texte.
5. Trouver des questions à poser sur le texte.

C. *Exprimer*

1. Interpréter un texte à haute voix.
2. Exprimer les idées du texte de façon créative.

D. *Evaluer*

1. Juger de divers points de vue (utilitaire, logique, factuel, esthétique, moral, etc.).
2. Trouver les implications (pour soi-même et pour les autres).

V Pouvoir s'éduquer

A. *Apprécier les valeurs littéraires*

1. S'intéresser aux idées.
2. S'intéresser à la forme de l'expression.
3. Désirer s'exprimer soi-même.

B. *Accéder aux autres valeurs*

1. Elargir sa compréhension du monde et d'autrui.
2. Enrichir sa vie par l'imagination.
3. Découvrir l'ensemble des valeurs humaines.

CAPACITES

OBJECTIFS PEDAGOGIQUES DE LA LECTURE

Composantes de 1re année

P Prérequis de la 1re année
— à acquérir à l'école enfantine
— à compléter, si nécessaire, en début de 1re année.

A. *Du point de vue moteur*

1. Coordination oculaire
   a. Suivre une ligne.
   b. Ne pas sauter d'élément dans une ligne de symboles.
   c. Ne pas sauter de ligne.
2. Articulation phonatoire
   a. Prononcer correctement les phonèmes du français
      — élèves de langue maternelle allemande : consonnes sourdes et sonores
      — élèves de langue maternelle italienne : voyelles *u* et *ou*
      — élèves de langue maternelle espagnole : consonnes *b* et *v*
3. Conscience du schéma corporel
   a. Situer sa gauche et sa droite.

B. *Du point de vue perceptif*

1. Discrimination auditive
   a. Déceler des différences entre sons non-verbaux ou entre phonèmes.
   b. Noter la présence d'un phonème dans un mot.
2. Discrimination visuelle
   a. Trouver des différences de détail entre des dessins.
3. Organisation temporelle verbalisée
   a. Percevoir l'ordre de succession d'événements.
   b. Percevoir l'ordre de succession de mots et de phonèmes.
   c. Percevoir un rythme et le reproduire.
   d. Comprendre et manier les expressions du type *avant*, *après*, *en premier*, *en dernier*.
4. Organisation spatiale verbalisée
   a. Percevoir la différence entre dessins comportant des symétries en miroir.
   b. Comprendre et manier les expressions du type *à gauche de*, *à droite de*, *au-dessus*, *au-dessous*.
   c. Copier une figure complexe.
5. Coordination spatio-temporelle
   a. Faire correspondre une suite de symboles à une suite d'événements (gestes par exemple), ou une suite de gestes à une suite de symboles.
   b. Comprendre et manier des expressions *avant* et *après* relatives à une suite graphique.

C. *Du point de vue linguistique*

1. Vocabulaire oral
   a. Pouvoir utiliser correctement X % des mots du *Larousse pour débutants.*
   b. Trouver des mots contenant un certain son.
2. Schèmes syntaxiques
   a. Formuler des phrases orales correctes.
   b. Transformer des phrases oralement à d'autres formes et d'autres temps.

D. *Du point de vue sémantique*

2. Capacité de raisonnement
   a. Juger si un élément appartient ou non à un ensemble.
   b. Ordonner des objets selon une caractéristique particulière.

E. *Du point de vue de la mémorisation*

1. Mémorisation auditive
   a. Retrouver des mots entendus parmi d'autres.
   b. Répéter une phrase après la maîtresse.
2. Mémorisation visuelle
   a. Retrouver des objets, des signes graphiques déjà vus.

F. *Du point de vue émotionnel*

1. Adaptation au contexte vital
   a. Accepter d'être membre du groupe, sans plus.
   b. Communiquer normalement avec autrui.
   c. Effectuer les tâches demandées.
2. Stabilité affective
   a. Attitude normalement détendue et heureuse.
3. Stabilité de l'attention
   a. Pouvoir rester X minutes sur une même tâche.

I Prérequis de la 2e année

à acquérir en 1re année

B. *Du point de vue perceptif*

1. Discrimination auditive
   a. Différencier des phonèmes apparentés.
   b. Trouver des mots contenant un phonème.
   c. Epeler phonétiquement un mot.
2. Discrimination visuelle
   a. Différencier des lettres, ou des doubles-lettres, de forme voisine.
   b. Reconnaître l'ordre de succession des lettres.
   c. Reconnaître rapidement une syllabe ou un mot dans un ensemble de structures analogues.
3. Coordination spatio-temporelle
   a. Coder graphiquement un rythme entendu.
   b. Produire un rythme donné par un code écrit.

C. *Du point de vue linguistique*

1. Vocabulaire oral
   a. Passif : Pouvoir utiliser correctement X % des mots du *Larousse pour débutants*.
   b. Actif : Trouver des mots correspondant à certaines classes.
2. Schèmes syntaxiques
   a. Compléter des phrases oralement en accord avec la forme, le temps, le genre, le nombre.
   b. Découper intuitivement une phrase en groupes fonctionnels et en mots.
   c. Acquérir intuitivement les schèmes syntaxiques du français écrit.

D. *Du point de vue sémantique*

1. Information
   a. Répondre à des questions de fait relatives aux sujets abordés dans les lectures.
2. Capacité de raisonnement
   a. Classer des mots selon une règle donnée.
   b. Classer des images selon l'ordre des événements.
3. Symbolisation verbale
   a. Exécuter des consignes données à un rythme rapide.

E. *Du point de vue de la mémorisation*

1. Mémorisation auditive
   a. Réciter une poésie ou chanter une chanson.
   b. Mémoriser le rythme d'une comptine.
2. Mémorisation visuelle
   a. Reproduire une forme de mémoire.

F. *Du point de vue émotionnel*

1. Stabilité de l'attention
   a. Pouvoir rester sur une même tâche.

II Savoir prendre connaissance de l'écrit

A. *Décoder*

1. Reconnaître globalement les mots courts.
   a. Prononcer d'un seul souffle les mots de cinq lettres ou moins étudiés dans l'année.
2. Mettre en correspondance correcte les sons et les graphies.
3. Connaître le nom des lettres, majuscules et minuscules.
   a. Donner un nom à chaque lettre.
4. Attaquer des mots dans l'ordre correct.
   a. Identifier les lettres ou les sons du début, du milieu ou de la fin d'un mot.
   b. Choisir, parmi plusieurs ordres possibles, celui du modèle.
   c. Identifier la traduction correcte, dans l'autre code, parmi plusieurs ordres offerts.
5. Associer plusieurs lettres en une seule émission de voix.
   a. Consonne suivie de voyelle.
   b. Voyelle suivie de consonne.
   c. Consonnes multiples suivies de voyelle.
   d. Voyelle suivie de consonnes multiples.
6. Supprimer la prononciation des lettres muettes.

B. *Compléter*

1. Compléter le signifiant écrit à partir du contexte graphique.
   a. Compléter oralement, d'après une illustration, des mots ou phrases lacunaires.
2. Compléter le signifiant écrit à partir du contexte linguistique.
   a. Compléter oralement des mots d'après leur début.
   b. Compléter oralement des verbes en les conjuguant d'après le début de la phrase, des noms et adjectifs de forme variable d'après le genre et le nombre de l'article.
3. Compléter le signifiant écrit à partir du contexte sémantique.
   a. Compléter oralement des mots et phrases lacunaires.
   b. Choisir la lettre ou le mot corrects parmi plusieurs à choix.

C. *Structurer*

1. Structurer des mots.
   a. Trouver les limites des syllabes dans des mots simples.
   b. Souligner des mots connus dans des mots dérivés (sans transformation de la racine) ou composés.
   c. Séparer du mot les marques du féminin et du pluriel.

2. Structurer des phrases.
   a. Interpréter correctement des signes de ponctuation.
   b. Reconnaître les parties de phrase séparées par les signes de ponctuation.
   c. Reconnaître les deux mots reliés par un «et».

D. *Rechercher*

1. Situer l'information dans un texte.
   a. Trouver une histoire d'après la table des matières du livre de lecture.

F. *Combiner ces stratégies*

1. Vitesse
   a. Veiller au rythme de lecture.
2. Exactitude
   a. Veiller à l'exactitude du décodage oral.
3. Lecture silencieuse
   a. Lire sans prononcer les mots oralement.

III Savoir comprendre

A. *Organiser les idées*

1. Saisir la suite des idées.
   a. Rectifier l'ordre des événements dans une histoire lue.
2. Formuler l'idée principale.
   a. Dire de quoi parle une historiette ou un paragraphe.
3. Distinguer les détails importants.
   a. Répondre à des questions de fait relatives à l'histoire lue.

B. *Utiliser l'information*

1. Trouver la réponse à une question.
   a. Lire un texte pour répondre à une question orale.
2. Suivre des directives écrites.
   a. Faire sur un dessin les marques demandées par un texte écrit.

IV Savoir élaborer

A. *Analyser*

1. Saisir l'intention implicite de l'auteur.
   a. Percevoir ce qui est amusant dans une histoire.
2. Trouver des relations entre les événements ou les actions.
   a. Dire pourquoi le héros fait telle chose.
   b. Trouver, dans deux événements relatés, la cause et la conséquence.
3. Effectuer des comparaisons, sur le fond ou sur la forme.
   a. Comparer l'attitude de deux personnages ou les circonstances de deux événements.

B. *Associer*

1. Etablir un rapport avec des expériences similaires ou différentes.
   a. Mentionner des situations personnelles évoquées par la lecture.
2. Imaginer un autre texte.
   a. Trouver une autre fin à l'histoire.
3. Etablir une relation avec d'autres domaines, scolaires en particulier.
   a. Etablir spontanément un rapport entre le thème de la lecture et une autre activité scolaire (par exemple dessin, bricolage, jeu, etc.).
   b. Trouver des relations suggérées par la maîtresse (mathématiques, étude du milieu, etc.).
   c. Acquérir le doute orthographique.

C. *Exprimer*

1. Interpréter un texte à haute voix.
   a. Lire à un groupe de camarades une histoire dialoguée, avec le ton, après préparation guidée par la maîtresse.
2. Exprimer les idées du texte de façon créative
   a. En mimant l'histoire
   b. En la dessinant
   c. En la racontant à sa manière.

D. *Evaluer*

1. Juger de divers points de vue.
   a. Dire si un fait est possible ou non.
   b. Emettre des jugements de valeur sur des objets ou des actions, en les justifiant.
2. Trouver les implications.
   a. Formuler la morale d'une histoire.

V Pouvoir s'éduquer

A. *Apprécier les valeurs littéraires*

1. S'intéresser aux idées.
   a. Lire spontanément en classe ou à la maison.
2. S'intéresser à la forme de l'expression.
   a. Manifester son intérêt pour les livres.
   b. Participer librement à des jeux linguistiques.
3. Désirer s'exprimer soi-même.
   a. Composer librement une «histoire» dessinée.

B. *Accéder aux autres valeurs*

1. Enrichir sa vie par l'imagination.
   a. Manifester l'influence d'une lecture dans sa conversation, ses dessins, ses actions.

Autres objectifs

— Les objectifs de l'écriture ou de l'orthographe n'ont pas été abordés dans cette liste par souci de simplification.
Il est cependant évident que ces divers enseignements ont beaucoup d'objectifs en commun et que ces apprentissages se renforcent l'un l'autre.
— Comme ceci est vrai également pour tout ce qui concerne le français, et même les mathématiques et les autres branches scolaires, il apparaît utile de prévoir une liste d'objectifs éducatifs de la 1re année, où toutes les branches seraient intégrées, pour éviter, soit des omissions, soit des répétitions.
— Les objectifs généraux de l'éducation (développer l'autonomie dans le travail et la maîtrise de soi pour favoriser la conquête de la liberté, ou encore, par exemple, l'épanouissement affectif) devraient apparaître clairement dans cette liste intégrée.

Résumés

6.1 *Les objectifs de la lecture*

M. Jean Cardinet, chef du service de la recherche à l'IRDP, a élaboré la liste des *objectifs de la lecture* (structure générale et composantes de 1re année). Cette liste est utile à plus d'un titre : elle doit guider les chercheurs chargés d'évaluer l'apprentissage de la lecture (en divers lieux et selon diverses méthodes) ; elle doit permettre une meilleure évaluation de chaque travail accompli par chaque enfant ; elle doit assurer une meilleure communication des travaux entrepris partout dans le monde dans le secteur de l'apprentissage de la lecture ; elle doit enfin rendre attentives les enseignantes et les élèves-maîtresses aux aspects multiples et souvent négligés qui constituent l'acte lexique. Cette liste, patiemment établie au cours des mois qui ont suivi le Symposium, peut être considérée comme un des premiers fruits de cette rencontre. Elle n'a aucune prétention à la perfection ou à l'exhaustivité. Elle est un instrument de travail perfectible. Si nous la publions aujourd'hui, c'est que nous pensons rendre service aux institutrices chargées d'apprendre à lire aux bambins de 6 ans. C'est aussi que nous comptons recevoir de nos lecteurs des remarques et des suggestions qui nous permettront de parfaire notre ouvrage et de le rendre plus utile à celles auxquelles il est *a priori* destiné.
Les objectifs fondamentaux de la lecture consistent à :
— avoir les prérequis
— savoir prendre connaissance de l'écrit
— savoir comprendre
— savoir élaborer
— pouvoir s'éduquer.

Chacun d'eux se ramifie à son tour en plusieurs sous-objectifs. La classification proposée se présente comme une structure en arbre, faite de subdivisions successives de niveaux décroissants de généralité. C'est une structure ouverte qui ne contient pas tous les objectifs, mais qui offre la possibilité de les compléter ou de les décomposer plus finement encore, jusqu'à atteindre des comportements. Ceux qui sont proposés ici à la suite des objectifs ne représentent que quelques exercices possibles. Limiter l'enseignement à leur application réduirait l'apprentissage de la lecture à du bachotage. Il convient plutôt de les considérer comme des exemples d'exercices illustrant les diverses catégories d'objectifs.
Une telle organisation offre l'avantage d'englober l'apprentissage de la lecture dans un tout cohérent. Elle a été établie a priori et non en recourant à l'expérimentation.

6.1 *Die Leseziele*

Jean Cardinet, Leiter der Forschungsabteilung des IRDP, hat eine Liste mit Lesezielen (allgemeine Struktur und Komponente des ersten Schuljahres) erstellt. Diese Liste ist aus mehr als einem Grund nützlich : sie soll ein Leitfaden für die Forscher sein, die den Leselernprozess auswerten (an verschiedenen Orten und nach verschiedenen Methoden) ; sie soll eine bessere Auswertung der von dem Kind ausgeführten Arbeit ermöglichen ; sie soll eine bessere Vermittlung zwischen den überall in der Welt durchgeführten Arbeiten auf dem Gebiet des Lesenlernens sicher stellen ; schließlich soll sie die Lehrerinnen, sowie die sich in der Ausbildung befindlichen Lehrerinnen auf die vielseitigen, oft vernachläßigten Aspekte des Leseprozesses aufmerksam machen. Diese Liste, die mit viel Geduld während der dem Symposium folgende Monate erarbeitet wurde, kann als erstes Ergebnis dieses Treffens angesehen werden. Sie erhebt keinen Anspruch darauf perfekt oder erschöpfend zu sein. Sie ist ein zu verbesserndes Arbeitsinstrument. Wenn wir sie heute veröffentlichen, so glauben wir den Lehrerinnen, die beauftragt sind sechsjährigen Kindern das Lesen beizubringen, einen Dienst zu erweisen. Außerdem hoffen wir auf Bemerkungen und Vorschläge unserer Leser, die es erlauben werden unser Werk zu vervollkommen, um es Jenen, für die es in erster Linie bestimmt ist, nützlicher zu machen.
Die grundlegenden Leseziele bestehen darin :
— die notwendigen Voraussetzungen zu besitzen
— das Geschriebene wahrnehmen zu können
— verstehen zu können
— erarbeiten zu können
— sich selbst erziehen zu können.
Jedes dieser Ziele unterteilt sich wieder in verschiedene Einzelziele. Die vorgeschlagene Klassifizierung präsentiert sich wie die Struktur eines Baumes mit den sich folgenden Unterteilungen eines abnehmenden Allgemeinniveaus. Diese Struktur ist offen, nicht alle Ziele sind in ihr enthalten, sie kann aber vervollkommet und noch genauer unterteilt werden und dies bis zum Erreichen von

Verhaltensweisen. Die hier vorgeschlagenen Übungen stellen nur eine geringe Anzahl der möglichen dar. Den Unterricht nur auf ihre Anwendung zu beschränken, hieße das Lesenlernen zur «Paukerei» zu reduzieren. Es wäre besser, sie als die verschiedenen Kategorien der zu illustrierenden Ziele zu betrachten. Eine derartige Organisation bietet den Vorteil, das Lesenlernen in ein zusammenhängendes Ganzes eingliedern zu können. Sie wurde von vornherein, ohne auf Versuche zurückzugreifen, festgelegt.

6.1 *Goals of Reading Instruction*

Jean Cardinet, head of the I.R.D.P. Research Section, has drawn up a list entitled «*Goals of Reading Instruction*», (General Structure and Components in First Year Primary). This list should serve several purposes. Research workers could use it as a guide to evaluate various methods of teaching reading. With the help of this list, it should be possible to appraise the performance of each child. It should ensure a better exchange of the results of research carried out in this field and, last but not least, it should make teachers aware of the multiple aspects, some of them often neglected, which constitute the act of reading. This list was patiently drawn up during the months following the Symposium. It can, therefore, be considered the first concrete result of this meeting. It is, however, neither perfect nor exhaustive, but a tool which can be improved upon. If we have decided to print it here, it is because we believe that it can prove of real service to teachers in charge of the reading instruction of six-year-olds. We also hope that our readers will let us have their comments and suggestions. This will enable us to improve the work we are doing and help to make this list a more convenient guide for the teachers for whom it was primarily designed.

The fundamental goals of reading instruction are :

— to possess the prerequisites
— to deal skillfully with a written text
— to understand
— to read creatively
— to be able to educate oneself.

Each goal branches out into several sub-goals. The proposed classification has the shape of a tree made up of successive subdivisions, descending from the general to the particular. This open structure does not include all possible objectives, but it can be completed or subdivided still further until the level of behavioral objectives is reached. The behavior patterns offered in the present work are only suggestions for possible exercices. To do no more than apply them would mean reducing the teaching of reading to a form of cramming. It would be better to consider these reading drills as typical examples, illustrating different categories of goals.

Within this framework, the teaching of reading is part of a coherent whole, but the reader must be cautioned that this has been constructed deductively and not as a result of experimentation.

6.2 *SUGGESTIONS D'EXERCICES-TESTS POUR LES COMPOSANTES DE 1RE ANNEE*

Remarques préliminaires

— On ne répétera pas ci-dessous la description verbale des objectifs visés ; le code à 4 éléments permet de retrouver cette description dans les pages précédentes.
— Un exercice peut se rapporter à plusieurs objectifs à la fois ; par souci de simplicité, il n'apparaît cependant que sous une seule composante. On doit donc accepter une part d'arbitraire dans le classement proposé.
— Beaucoup des exercices-tests ci-dessous visent un comportement très étroit, dans une perspective de *diagnostic* : le but est de déterminer où se situent les difficultés d'un élève. De tels exercices (abstraits) ne sont *pas* appropriés à l'*apprentissage* : les travaux proposés à la classe doivent être attrayants pour les enfants. La maîtresse veillera donc à justifier ou motiver ces exercices par des situations imaginaires ou des jeux, individuels ou de groupes.

P. Prérequis de la 1re année

PA1a(1) Suivre du doigt, ligne après ligne, des traits horizontaux tracés sur une page, depuis en haut à gauche jusqu'en bas à droite ; recommencer en suivant les lignes uniquement du regard.

PA1a(2) En présence de plusieurs lignes sinueuses enchevêtrées, suivre l'une d'elles du regard d'une extrémité à l'autre et désigner le point d'arrivée.

PA1b(1) En examinant de petites images dessinées en ligne, nommer les objets l'un après l'autre sans en sauter, en s'aidant, puis sans s'aider du doigt.

PA1b(2) Faire un point successivement dans chaque carreau d'un papier quadrillé, le plus vite possible, sans en sauter.

PA1c(1) Suivre du regard de longues lignes de dessins ou de symboles connus et nommer le premier et le dernier de chaque ligne, sans sauter de ligne.

PA2a(1) Répéter des phonèmes correctement, de façon isolée, puis dans des mots et des phrases du langage courant.

PA3a(1) Imiter le geste que fait la maîtresse (face aux enfants) du même côté qu'elle, par exemple, en levant le bras gauche si elle lève le bras droit.

PA3a(2) Lancer de petites balles dans une corbeille d'une main, puis de l'autre ; découper du papier selon une ligne, successivement des deux mains ; dessiner également des deux mains ; dire de quelle main (gauche ou droite) on est le plus habile.

PA3a(3) Réagir correctement à des ordres faisant intervenir tantôt un membre gauche, tantôt un membre droit.

PA3a(4) Désigner correctement les parties gauche et droite de son propre corps.

PB1a(1) Dire si deux, ou plusieurs sons ont la même hauteur tonale. (La maîtresse frappe par exemple des verres plus ou moins remplis d'eau.)

PB1a(2) Dire, de deux sons, quel est celui qui est le plus long.

PB1a(3) Distinguer des phonèmes voisins et désigner des symboles correspondants.

PB1b(1) Dire si un phonème donné est tout-à-fait au début, au milieu, ou tout-à-fait à la fin d'un mot.

PB1b(2) Reconnaître les phonèmes communs à plusieurs mots.

PB1b(3) Dire si les mots se prononcent de façon identique ou non dans des paires de mots, contrastées comme mare-lard, bain-pain, moi-noix, cage-cache, toit-doigt, panne-pagne, thon-temps, brin-brun ; (paires identiques la moitié du temps).

PB1b(4) Exprimer l'un après l'autre, rapidement, tous les sons d'un mot.

PB2a(1) Dire si deux formes complexes, ou deux images, sont exactement les mêmes ou non.

PB2a(2) Retrouver un dessin modèle dans une suite de dessins.

PB3a(1) Toucher des objets avec une règle, en répétant la série de gestes faits par la maîtresse.

PB3a(2) Reproduire une succession de sons en frappant des verres dans l'ordre où la maîtresse l'a fait auparavant.

PB3b(1) Analyser une succession de phonèmes associés (par exemple str.).

PB3b(2) Dire si deux suites de 4 ou 5 mots sont identiques, ou bien si l'ordre des mots est différent.

PB3c(1) Sauter, les pieds joints, selon un rythme donné, par exemple un grand espace suivi de deux petits.

PB3c(2) Percevoir un rythme dans une chanson et le reproduire sur un tambourin.

PB3c(3) Dire si deux rythmes sont semblables ou différents.

PB3c(4) Percevoir un rythme visuel dans une suite de pastilles colorées et le reproduire en collant d'autres pastilles, pour continuer la série.

PB3c(5) Construire collectivement une frise qui se continue, avec des bandes de papier coloré ou des baguettes.

PB3d(1) En présence d'une pomme, d'une poire, d'un banane et d'une orange, prendre ces fruits dans l'ordre demandé : «Donne-moi la pomme avant l'orange», ou «Donne-moi la banane après la poire», ou «Donne-moi la banane en premier» etc.

PB4a(1) Souligner le modèle dans une série de formes présentant des symétries en miroir.

PB4b(1) Exécuter des déplacements (comme des bateaux) en avant, en arrière, à gauche, à droite, selon les ordres donnés par coups de sifflet dans un certain code, un coup long signifiant par exemple un pas à gauche. (Peut se faire individuellement, les yeux bandés, avec des obstacles sur le

trajet.)

PB4b(2) En présence de 4 objets, les disposer dans l'ordre indiqué : «Mets le crayon à gauche de la gomme, au-dessous du cahier, etc».

PB4b(3) Une grande image présentant une chaise, une table, un panier, un arbre, placer une pastille (représentant une balle) sur la table, sous la chaise, dans le panier, à côté de l'arbre, à droite de la table, etc.

PB4b(4) Exprimer la place d'un objet par rapport à un autre en décrivant une image.

PB4c(1) Reproduire un dessin géométrique complexe en s'aidant d'un quadrillage.

PB4c(2) Reproduire un dessin fait de pastilles colorées.

PB4c(3) Dessiner 3 lignes de 5 formes chacune selon la même disposition que le modèle.

PB5a(1) Tracer en l'air, par des mouvements du bras préféré, des formes écrites sur une ligne.

PB5a(2) Danser à petits pas, comme si l'on suivait sur le sol des formes qui sont présentées au tableau ou sauter sur le pied gauche, le pied droit ou à pieds joints dans l'ordre symbolisé au tableau.

PB5a(3) Coder par des traits longs et courts une suite de sons longs et courts.

PB5a(4) Noter par écrit, après avoir écouté 3 sons, quel est celui qui est différent des deux autres, en faisant une croix dans le 1er, 2ème ou le 3ème carré d'une ligne.

PB5a(5) La maîtresse ayant levé la main plusieurs fois de suite en montrant de 1 à 3 doigts ouverts, écrire de gauche à droite sur une ligne des bâtons en nombre correspondant, par exemple : II I III I.

PB5a(6) Apprendre à reconnaître le bruit d'un règle qui tape la vitre, le mur, une table, un livre ; à coder chacun de ces bruits par un symbole précis et finalement à écrire de gauche à droite 3 de ces symboles en suivant l'ordre dans lequel la maîtresse a produit ces sons derrière les enfants.

PB5a(7) La maîtresse ayant noté au tableau une ligne qui monte, qui descend et qui s'interrompt à plusieurs reprises, traverser la classe de gauche à droite en se baissant, en se relevant et en sautant selon la même succession.

PB5b(1) Dessiner selon des consignes orales un rond avant un carré, après une croix, etc.

PB5b(2) Frapper dans ses mains à son tour, l'ordre de succession des élèves étant codé par la suite de leurs noms au tableau.

PC1a(1) Faire une phrase sensée utilisant un mot donné.

PC1a(2) Montrer que l'on comprend le sens d'un mot en exécutant une consigne orale qui emploie ce mot.

PC1b(1) Trouver des mots contenant le son (i), (wa), (d).

PC2a(1) Décrire oralement une image représentant des personnages en action, en disant ce qu'ils font.

PC2b(1) Transformer une phrase proposée par la maîtresse, la règle de trans-

formation apparaissant dans deux phrases énoncées juste avant, par exemple : «aujourd'hui, je chante ; hier je chantais, aujourd'hui je parle ; hier je ...».

PD2a(1) Faire une croix sur celui de cinq dessins qui n'appartient pas au même ensemble que les quatre autres.

PB2b(1) Classer des crayons, selon leur longueur, des balles selon leur grosseur, etc., de la plus petite à la plus grande taille. Faire la même chose avec des mots écrits avec les mêmes caractères d'après leur longueur.

PE1a(1) Lever le bras quand la maîtresse prononce un des mots à retenir dans l'histoire qu'elle raconte.

PE1b(1) Dans une histoire comportant des répétitions, énoncer la phrase qui revient régulièrement.

PE2a(1) Retrouver, parmi 14 objets les 7 qui ont été présentés juste avant.

PE2a(2) Après 10 minutes d'une activité distrayante, énumérer les sept objets qui avaient été présentés avant.

PF1a(1) Ne pas chercher à monopoliser l'attention de la maîtresse.

PF1a(3) Scander son prénom, lorsque vient son tour dans le cercle, en tapant dans ses mains et en faisant un pas en avant, pour chaque syllabe. Reculer de la même façon pendant que les camarades répètent en tapant dans leurs mains.

PF1b(1) Répondre aux questions de la maîtresse.

PF1b(2) Adresser spontanément la parole à un camarade.

PF1b(3) Lancer en l'air un foulard en appelant le nom d'un camarade qui doit le rattraper et le relancer de la même façon.

PF1c(1) Accepter de suivre les ordres donnés par la maîtresse.

PF1c(2) Imiter les gestes de la maîtresse qui mime le déplacement de divers animaux.

PF2a(1) Accepter la séparation d'avec le milieu familial pendant les heures d'école.

PF3a(1) Coller des pastilles de papier gommé pour former ou encadrer un dessin, pendant 10 minutes.

I Prérequis de la 2e année

IB1a(1) Répéter le phonème initial de mots commençant par p - l - k, b - d - g, f - ch - s, v - j - z.

IB1a(2) Lever un bras ou l'autre, selon que le mot prononcé commence par une consonne sourde ou sonore.

Paires possibles :

Explosives sourdes	sonores	soufflées sourdes	sonores
p	b	f	v
t	d	ch	j
k	g	s	z

IB1a(3) Ecrire 3 lettres dans l'ordre où elles ont été prononcées, ces trois lettres faisant partie de la même catégorie, comme ci-dessus.

IB1b(1) Trouver des mots contenant chacun des phonèmes du français.

IB1b(2) Trouver des mots rimant avec un mot donné, ou commençant par le même phonème.

IB1b(3) Trouver un mot qui commence par le son «br», comme «branche» — qui a deux fois le son «r», comme «têtu» — qui commence et finit par le son «r», comme «revenir».

IB1c(1) Dire quel est le phonème initial d'un mot entendu (ou de plusieurs mots commençant par le même phonème).

IB1c(2) Reconnaître si un phonème donné se trouve dans des mots entendus.

IB1c(3) Epeler phonétiquement un mot de 5 sons.

IB2a(1) Reconnaître les graphèmes semblables au modèle, parmi d'autres de forme approchante.

IB2a(2) Dire si deux mots écrits sont les mêmes, ou non (peur/pour), (livre/libre), etc.

IB2b(1) Reconnaître le groupe de lettres «modèle» parmi d'autres groupes où les mêmes lettres sont dans un ordre différent.

IB2b(2) Classer des mots (sur cartes) d'après la première lettre, puis d'après la deuxième, enfin la troisième.

IB2b(3) Copier correctement des mots complexes.

IB2c(1) Souligner rapidement tous les mots d'une page comportant la suite de lettres *ou*

IB2c(2) Barrer le mot «barre »toutes les fois qu'il apparaît dans une page de mots assez proches, le plus vite possible.

IB2c(3) Après avoir lu le mot modèle à gauche d'un ligne, souligner rapidement celui des quatre mots suivants, à droite, qui est identique au modèle. Exemple : dans/dame, danse, dans, dire.

IB5a(1) Coder des sons successifs (tambourin, cloche, etc.) par des symboles graphiques écrits de gauche à droite (rond, triangle, etc.).

IB5b(2) Ecrire des traits longs et courts, de gauche à droite, pour noter la succession de coups de sifflets longs et courts.

IB5b(1) Produire avec des bâtonnets un rythme proposé par écrit par exemple un coup pour 1, deux coups pour 11, trois coups pour 111.

IB5b(2) Donner des coups de sifflets longs et courts selon l'ordre des traits longs et courts sur une ligne.

IC1a(1) Souligner quel est celui de trois mots qui complète le mieux une phrase lacunaire.

IC1a(2) Montrer que l'on connaît le sens de mots relativement rares en les classant dans des catégories données et simples.

IC1b(1) Trouver des mots qui suggèrent une idée, par exemple «aller vite» (course, rapide, vitesse...).

IC1b(2) Relier par une flèche chacun des six mots écrits en colonne à gauche à son synonyme (ou son contraire) écrit à droite.

IC1b(3) Trouver des objets qui s'achètent par paires (souliers, etc.).

IC1b(4) Trouver de nouveaux mots en changeant la première consonne du mot (par exemple : pain, main, gain, nain).

IC2a(1) Répéter des phrases en changeant le nombre de sujets, ou le temps, etc. Exemple : Jean va à l'école / Pierre et Jean ... (vont à l'école).

IC2b(1) Mimer une phrase du point de vue de l'acteur et de la personne qui subit l'action pour faire apparaître le sujet et le complément.

IC2c(1) Répéter une phrase d'un texte écrit au passé simple, aussitôt après l'avoir lue.

ID1a(1) Après avoir lu un texte, répondre à des questions portant sur le sens de ce texte.

ID2a(1) Classer une liste de mots dans des catégories données, exigeant un raisonnement : par exemple : noms communs de choses, de personnes, et noms propres.

ID2b(1) Classer dans le bon ordre des images décrivant une activité qui se poursuit, par exemple la construction d'une maison, la préparation d'un feu de bois, etc.

ID3a(1) Exécuter sur une feuille des consignes données oralement sans s'aider d'un modèle, par exemple dessiner un rond à l'intérieur d'un carré, mais pas dans le rond, etc.

IE1a(1) Réciter une poésie de quatre ou cinq lignes apprise par cœur.

IE1b(1) Taper avec des bâtonnets le rythme d'une comptine apprise par cœur.

IE2a(1) Dessiner une forme géométrique complexe de mémoire, immédiatement après qu'on l'ait cachée.

IE2a(2) Décrire une image illustrant une situation, aussitôt après qu'on l'ait retirée.

IF3a(1) Pouvoir rester 15 minutes sur une même tâche, par exemple à lire une histoire.

II Savoir prendre connaissance de l'écrit

IIA1a(1) Loto de mots : lever la main lorsque sa carte individuelle porte le dessin de l'objet dont le nom écrit vient d'être tiré par la maîtresse et présenté aux joueurs.

IIA1a(2) Choisir, parmi plusieurs cartes, celle qui porte le mot prononcé par la maîtresse.

IIA1a(3) Souligner, dans des groupes de 3 mots, celui qui est lu par la maîtresse.

IIA1b(1) En présence d'une liste de mots appris globalement auparavant, souligner ceux qui sont reconnus (et les prononcer pour contrôle).

IIA1b(2) Jouer au domino de mots, chaque domino comportant un dessin et un mot écrit.

IIA2a(1) Trier des cartes portant des lettres, ou groupes de lettres, dans des boîtes correspondant à différents sons.

IIA2a(2) Souligner, parmi 4 mots écrits, celui qui comporte le son prononcé.

IIA2b(1) Dans un loto de lettres, mettre la lettre sur le dessin de l'objet qui a cette lettre pour initiale.

IIA2b(2) En présence de 4 digraphes, souligner celui qui est utilisé dans l'écriture du mot prononcé.

IIA2c(1) Classer des mots écrits, dont une lettre (c, g, s) a été soulignée, selon la façon dont cette lettre se prononce dans le mot en question.

IIA2c(2) Pouvoir énoncer la règle de prononciation des lettres c et g, suivies d'une voyelle.

IIA3a(1) Dire comment s'appelle la lettre initiale de mots accompagnant des dessins.

IIA3b(1) Regrouper des paires de cartes portant le même mot, écrit pour l'une en majuscules et pour l'autre en minuscules.

IIA3b(2) Relier par des flèches des lettres écrites en écriture script et en écriture liée.

IIA3b(3) Placer dans un tableau à double entrée et à quatre cases des lettres majuscules ou minuscules, en écriture script ou liée.

IIA3b(4) Trier des mots écrits en minuscules dans des boîtes marquées de l'initiale écrite en majuscule.

IIA4a(1) Trier des cartes comportant des mots écrits d'après leur initiale.

IIA4a(2) En présence de listes de trois mots écrits, barrer celui qui ne commence pas par la même lettre que les deux autres.

IIA4a(3) En écoutant prononcer une liste de mots, lever la main chaque fois qu'un mot commence par un son donné.

IIA4a(4) Après avoir entendu 3 mots, lever la main s'ils ne commencent pas tous par le même son.

IIA4a(5) En présence de groupes de 3 mots, dont deux riment, barrer celui qui se termine par un autre son.

IIA4a(6) Trouver des mots commençant comme bateau et bouteille.

IIA4b(1) Indiquer si le son t se trouve en début, au milieu, en fin de mot (dans des mots comme lecture, alouette, tranche), en faisant une croix dans l'une des trois cases préparées.

IIA4b(2) Faire une chaîne de mots avec des cartes préparées, de façon que les mots adjacents aient des lettres qui correspondent, par exemple : chie*n*-*n*oisette-écureui*l*-*l*aurier, etc.

IIA4c(1) Classer des mots (comportant à peu près les mêmes lettres au début, mais dans un ordre différent) d'après la façon dont ils commencent.

ma	*am*
maman	amande
manie	ami

IIA4c(2) Entourer, dans une ligne de syllabes sans signification, celles qui sont

identiques au modèle donné à gauche (les autres comportant les mêmes lettres dans un autre ordre).

IIA4d(1) Après avoir entendu 3 mots commençant de la même façon, (par exemple grave, graine, grappe), trouver parmi 4 groupes de 2 lettres, celui qui correspond : ici gr.

IIA4d(2) Souligner, parmi 4 dessins, celui dont le nom commence par deux lettres données à gauche.

IIA5a(1) Prononcer, sans hésiter, des syllabes commençant par une seule consonne.

IIA5b(1) Prononcer, sans hésiter, des groupes de 3 lettres comportant une consonne entre deux voyelles.

IIA5c(1) Prononcer, sans hésiter, des groupes de 3 lettres commençant par tr, st, ps, vl, etc.

IIA5d(1) Prononcer, sans coupure, des mots comme écru, âpre, etc.

IIA6a(1) Lire des mots se terminant par un e muet ou par la marque du pluriel, sans les prononcer.

IIB1a(1) Deviner un mot comportant la prononciation d'une lettre inconnue d'après l'image adjacente.

IIB1a(2) Remplacer oralement le mot manquant dans une phrase d'après l'illustration correspondante.

IIB2a(1) Lire un mot dont le début seul est écrit, par exemple éléph...

IIB2a(2) Deviner un mot inconnu, d'après l'expression proverbiale où il se trouve. Exemple : Après la pluie, le beau t... Le cheval était d... comme un agneau.

IIB2a(3) Lire correctement oralement une liste de mots dont les uns comportent des lettres muettes, alors que d'autres exigent leur prononciation, par exemple : vent/bougent, vis/mis, etc.

IIB2a(4) Dire à quels mots correspondent des contractions comme «n'a» (=ne + a) ou «l'a» (= le + a).

IIB2b(1) Lire des phrases où le verbe est indiqué entre parenthèses à l'infinitif, en le conjuguant correctement.

IIB2b(2) Choisir le mot qui complète correctement la phrase, parmi un choix de formes accordées différemment. Exemple : Les gardes ... (viennent, vont, vient) parfois à ... (cheval, chevaux).

IIB3a(1) Trouver le mot qui manque dans un texte

— qui en donne la définition. Ex. Quand on a envie de manger, on dit qu'on a ... (faim).

— qui le décrit. Ex. : Il y avait des poules, des oies, des canards dans la cour de cette ... (ferme).

— qui le suggère par contraste. Ex. : Pour fuir l'agitation de la ville, il se réfugie à la ... (campagne).

— qui en donne un synonyme. Ex. : Tout paraissait calme et ... (tranquille).

IIB3a(2) Trouver le sens d'un mot nouveau d'après le contexte en voyant comment il s'insère dans plusieurs phrases du type précédent.

IIB3a(3) Lorsqu'un mot a plusieurs sens possibles, dire lequel est le bon d'après le contexte de la phrase.

IIB3b(1) Choisir le mot qui complète correctement la phrase, d'après le sens général. Ex. : Jean ... (va, voit) à la maison.

IIB3b(2) Faire correspondre l'un des six mots écrits à droite à chacune des cinq phrases données à gauche.

IIB3c(1) Ecrire le pronom personnel qui manque, d'après le contexte. Ex. : Maman dit : «Viens ici Alice, je veux ... (te) voir.»

IIC1a(1) Souligner dans un texte des groupes de deux lettres ne donnant qu'un seul son. Ex. : ou, gn.

IIC1a(2) Découper, par des traits verticaux, les mots d'un texte écrit sans espaces.

IIC1a(3) Découper des mots longs, par des traits verticaux, en syllabes que l'on prononce d'un coup.

IIC1b(1) Découper des mots composés en mots simples. Ex. : perce/neige.

IIC1b(2) Souligner, dans des mots dérivés, des racines déjà connues. Ex. : pour*suivre*, *cheval*ier.

IIC1b(3) Souligner dans un mot les segments qui se retrouvent dans un second (*cheval*/*cheveu*) ou dans deux autres mots (*balle*/*ballon*/mai*son*).

IIC1c(1) Recopier des mots simples donnés dans un texte au féminin ou au pluriel, sans ces marques de genre et de nombre.

IIC1c(2) Trouver quelle est celle des quatre formes proposées (masc. sing., masc. plur., fém. sing., fém. plur.) qui complète une phrase lacunaire.

IIC2a(1) Lire avec l'intonation appropriée des phrases se terminant par un point, un point d'exclamation, ou un point d'interrogation.

IIC2b(1) Souligner la première lettre de chaque phrase dans un texte et entourer d'un cercle les virgules, de deux les points virgules et de trois les points.

IIC2b(2) Marquer par des inflexions de voix et des pauses plus ou moins longues la structure de la phrase.

IIC2c(1) Souligner les deux mots reliés par et, ou, dans des phrases appropriées.

IID1a(1) Dire à quelle page se situe une histoire en consultant la table des matières.

IIF1a(1) Lire suivant un rythme naturel, en disant chaque mot d'un seul souffle et sans arrêts irréguliers entre les mots.

IIF2a(1) Lire en évitant les erreurs de lecture habituelles : confusion, addition, omission, inversion d'ordre, dissociation de digraphes, association de graphèmes.

IIF3a(1) Lire silencieusement, sans remuer les lèvres, ni suivre la ligne du doigt.

III Savoir comprendre

IIIA1a(1) Après avoir lu une petite histoire, classer 5 images dans l'ordre des événements correspondants.

IIIA1a(2) Après avoir lu une petite histoire, classer dans le bon ordre, 4 phrases tirées de l'histoire.

IIIA1a(3) Reconstituer le texte lu, donné sous forme de puzzle, puis de phrases isolées.

IIIA2a(1) Répéter, sans la relire, la phrase que l'on vient de lire.

IIIA2a(2) Donner un titre à une historiette ou à un paragraphe après l'avoir lu.

IIIA2a(3) Après avoir lu un paragraphe, choisir celle des trois phrases proposées qui reprend l'ensemble des idées plutôt qu'un seul détail.

IIIA2a(4) Identifier l'objet ou le personnage décrit par une phrase (l'inventer, ou le trouver parmi plusieurs réponses possibles).

IIIA3a(1) Après avoir lu un dialogue, dire quel personnage a prononcé telle phrase (répétée).

IIIA3a(2) Après lecture d'un paragraphe, dire si une phrase se trouvait ou non dans le texte lu.

IIIA3a(3) Après lecture d'un paragraphe, choisir celui des 3 mots proposés qui complète une phrase lacunaire, tirée du texte lu.

IIIA3a(4) Après lecture, répondre à des questions relatives au sens du texte.

IIIB1a(1) Chercher rapidement, dans un texte nouveau, la réponse à une question posée par la maîtresse et la donner oralement.

IIIB1b(1) Dans des lignes de quatre mots, entourer celui qui répond à une définition, ou qui est le contraire d'un mot, ou qui appartient à une classe, ou qui sert à une activité, ou qui a une caractéristique donnée.

IIIB2a(1) Dessiner ce qui est présenté dans un texte écrit, par exemple : «Sur la table brune se trouve un panier jaune. Il y a 3 pommes rouges dans le panier».

IIIB2b(1) Suivre une recette de cuisine simple, ou des indications pour effectuer des travaux manuels.

IIIB2b(2) Suivre un parcours où des consignes sont données par écrit à chaque étape et doivent être comprises pour continuer le parcours.

IV Savoir élaborer

IVA1a(1) Distinguer si une histoire est humoristique ou non.

IVA2a(1) Répondre à des questions concernant les comportements et les sentiments des personnages de l'histoire lue.

IVA2a(2) Montrer la relation entre le texte et l'illustration.

IVA2b(1) Dire quelle est la cause et quelle est la conséquence dans des phrases comme : «Il a plu, Jean est mouillé» ou «Il est sale, il est tombé».

IVA2b(2) Tirer la conclusion d'un texte. Ex. : «Odile rentre de l'école. La neige tombe. Son nez est rouge et... (jaune, froid, chaud, pointu).

IVA2c(1) Relier par une flèche les 2 mots (de gauche à droite) qui vont ensemble : pied, fillette, wagon, vélo / pneu, train, soulier, robe ; ou qui s'opposent : grand, noir, dehors, jeu / dedans, petit, travail, blanc.

IVA2c(2) Classer des mots au fur et à mesure que la maîtresse les écrit au tableau dans des catégories (à manger, à mettre sur soi, à faire, à entendre, par exemple) en écrivant leur initiale dans la colonne prévue d'une feuille de réponse préparée.

IVA3a(1) Raconter une aventure personnelle analogue à celle qui est mentionnée dans le texte lu.

IVB2a(1) Après avoir lu la moitié d'une histoire, imaginer les événements qui pourraient suivre, en relation avec le début.

IVB2a(2) Faire une phrase nouvelle avec un mot du texte dont la maîtresse vient d'expliquer le sens.

IVB3a(1) Après avoir lu un texte, évoquer le thème de la lecture par un dessin ou une peinture.

IVB3b(1) Exprimer sous forme d'un tableau à double entrée les formes possibles des terminaisons des adjectifs, selon leur genre et leur nombre.

IVB3c(1) Chercher dans des listes établies précédemment l'orthographe de mots à écrire.

IVC1a(1) Après avoir lu un dialogue et avoir discuté avec la maîtresse des sentiments des personnages, prendre, à la relecture, le ton voulu pour exprimer ces sentiments.

IVC2a(1) Après avoir lu un texte, mimer les actions du héros.

IVC2a(2) Jouer, avec des camarades, l'histoire lue.

IVC2b(1) Illustrer une histoire lue par une succession de dessins.

IVC2c(1) Raconter à ses camarades une histoire que l'on a lue.

IVD1a(1) Biffer les phrases illogiques. Ex. : «Les écureuils montent aux arbres. Ils ont sept pattes.»

IVD1a(2) Reconnaître la différence entre les histoires réalistes et les histoires imaginaires (d'animaux, p. ex.).

IVD1a(3) En présence d'une image, lire une liste de phrases qui s'y rapportent et biffer celles dont le sens ne correspond pas à l'image.

IVD1a(4) Après avoir lu un texte, lire une liste de phrases qui s'y rapportent et biffer celles dont le sens ne correspond pas avec ce qu'on vient de lire.

IVD1b(1) Dire si l'on aimerait vivre la même aventure que le héros d'une histoire, s'il a raison, comment il pourrait faire encore, ce que l'on ferait à sa place et pourquoi.

IVD1b(2) Evaluer l'intérêt de l'histoire lue, la valeur des illustrations, en effectuant des comparaisons (avec des contes connus, la télévision, etc.).

IVD2a(1) A la suite d'une lecture, et avec l'ordre des questions de la maîtresse, formuler une conclusion, une leçon à tirer ou une morale, à partir de l'histoire lue.

V Pouvoir s'éduquer

VA1a(1) Lire spontanément pendant un moment de temps libre en classe.
VA1a(2) Manifester de la joie à commencer la leçon de lecture.
VA1a(3) Soutenir son attention plus longtemps sur une lecture que sur un autre travail.
VA1a(4) Participer plus activement à l'activité de la classe lorsqu'il s'agit de lecture que lorsque c'est une autre branche.
VA2a(1) Apporter spontanément des livres personnels à l'école.
VA2a(2) Demander à emprunter des livres, ou à en recevoir en cadeau.
VA2a(3) Prendre soin spontanément des livres à disposition en classe, par exemple en les recouvrant, en tournant les pages correctement par l'extérieur, en les rangeant après usage.
VA2b(1) Choisir parmi d'autres possibilités de jeux, des jeux de lettres, ou portant sur des mots, ou conduisant à écrire (imprimerie, p. ex.).
VA3a(1) Rédiger spontanément une «histoire» qui associe des phrases et des dessins.
VA3a(2) Rédiger spontanément une lettre, un poème ou un autre texte écrit.
VB2a(1) Reprendre dans ses jeux le thème d'une lecture.
VB2a(2) Rechercher ou demander de l'information complémentaire à une lecture antérieure.
VB2a(3) Offrir de prêter ou recommander à d'autres le livre que l'on vient de lire.

7 La structure des critères descriptifs d'une méthode d'enseignement de lecture

par Jacques Weiss, collaborateur scientifique à l'IRDP, Neuchâtel

7.1 *L'EVALUATION D'UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT. LE PROBLEME GENERAL.*

Evaluer une méthode d'enseignement de la lecture pose d'emblée le problème des critères de cette évaluation. On peut en effet caractériser la valeur d'une méthode de nombreuses façons qui peuvent conduire à des choix contradictoires. Elle peut découler des résultats de l'élève, de la satisfaction de l'enseignant à l'utiliser, des économies qu'elle permet à l'Etat, de son degré de programmation, des moyens mis à disposition... Selon les personnes considérées, Etat, enseignants, élèves, parents, scientifiques, l'appréciation d'une méthode peut varier considérablement.

C'est pourquoi une procédure d'analyse objective des méthodes d'enseignement doit être développée afin d'éviter les jugements hâtifs. L'évaluation d'une méthode de lecture procède selon des démarches générales qui interviennent également dans l'évaluation de méthodes d'enseignement autres que la lecture. La première partie de ce rapport tente de se situer à ce niveau de généralité et de se poser le problème de l'évaluation des méthodes d'enseignement. Quelles sont les démarches de l'évaluation ? Elles sont au nombre de trois :

1) l'analyse interne
2) l'analyse fonctionnelle
3) l'analyse externe.

L'analyse interne

L'analyse interne consiste à découvrir les objectifs que la méthode veut atteindre, comment elle procède pour ce faire, sur quelles bases elle se fonde. L'étude porte également sur ce que la méthode met à disposition, sur la qualité du contenu et de la forme de ses moyens d'enseignement, sur la quantité de matériel... Elle représente une prise d'information préalable, nécessaire à la recherche expérimentale proprement dite, parce qu'elle correspond à la connaissance de l'objet de la recherche. Il faut comprendre par méthode, les documents utiles à l'enseignement d'une matière donnée ; l'analyse est donc indépendante, à ce stade, du cadre d'application et des performances de l'élève.

L'analyse fonctionnelle

L'analyse du fonctionnement correspond à l'étude de la méthode dans la réalité de l'enseignement. Dès ce moment, la méthode ne reste pas telle qu'elle est car l'enseignant la transforme en projetant sur elle ses conceptions psycho-pédagogiques. En effet, chaque maître appréhende différemment la méthode, greffe ses propres connaissances, objectifs et procédures sur ceux de l'auteur. Il ajuste la méthode en fonction de ce qu'il sait et croit de la pédagogie de la lecture, des mathématiques, etc. L'analyse du fonctionnement consiste donc à étudier la méthode de l'enseignant, à mettre en évidence le degré de compréhension, le degré d'acceptation, la fidélité de l'application de la méthode.
Cette analyse est importante car les performances en lecture des élèves, sur lesquelles va reposer l'analyse externe, sont liées à la méthode personnelle du maître, bien plus qu'à une méthode-type, représentée par les documents mis à disposition de l'enseignant.

L'analyse externe

L'analyse externe cherche à connaître les effets de l'enseignement selon les méthodes utilisées. Elle met en relation les variables indépendantes que sont les conditions de l'apprentissage avec les performances de l'élève aux différents tests, questionnaires, considérés comme variables dépendantes. C'est la partie principale de la recherche, car d'elle va découler l'appréciation de la méthode. Les résultats de cette analyse permettent de dégager les aspects de la ou des méthodes qui conditionnent la réussite de l'apprentissage. Dans le cas de la lecture, par exemple, les méthodes exerçant les prérequis, ou les méthodes mettant l'accent sur l'auto-apprentissage, obtiendraient un type de réussite déterminée, alors que, peut-être, les exercices de décodage correspondraient à un autre type de réussite en lecture.

L'analyse descriptive - l'analyse évaluative

Les critères de réussite en lecture ne sont pas uniques et absolus. Ils varient selon les personnes, selon les échelles de valeur des individus. La recherche comprend donc deux phases, l'une descriptive et objective, qui met en évidence des faits, des liaisons entre faits ; c'est la phase à proprement parler scientifique ; l'autre, évaluative et subjective, qui consiste à hiérarchiser les observations en fonction d'échelles de valeurs variables, afin de procéder à des choix. Les critères de réussite, par exemple, pourront être pour certains la capacité de déchiffrer tant de mots en tant de minutes à la fin de la première année d'apprentissage, pour d'autres encore, la possibilité de créer un texte et de le lire. C'est la phase politique.
Les analyses interne, fonctionnelle et externe, comportent donc deux niveaux : un niveau descriptif et un niveau évaluatif. Le présent rapport concerne uniquement l'analyse interne descriptive de 10 méthodes d'enseignement de la lecture, couramment utilisées en Suisse romande.

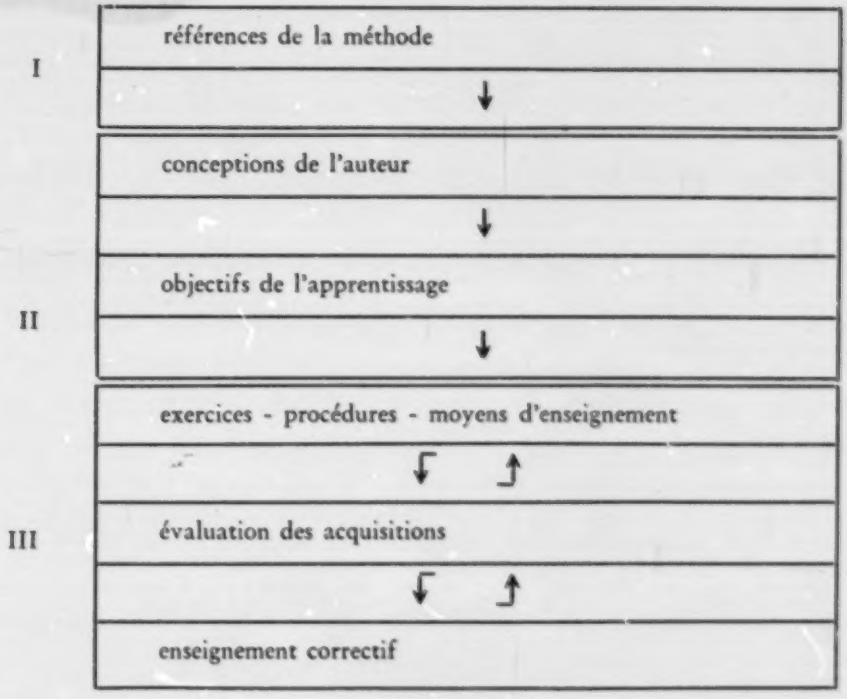
7.2 *L'ANALYSE INTERNE DESCRIPTIVE*

Le modèle d'analyse

L'élaboration d'un modèle général d'analyse permet de réaliser un examen systématique et logique de la méthode d'enseignement. Ce modèle dont l'organisation générale est représentée par le schéma I consiste en une structuration des critères d'analyse.

Schéma I

Structuration générale des critères descriptifs d'une méthode d'enseignement



(Cf. «Structure des critères descriptifs d'une méthode d'enseignement», en annexe)

Les flèches du schéma I signifient que les critères des catégories I et II ont entre eux des relations unilatérales, c'est-à-dire qu'un critère est préalable à celui qui le suit. Au contraire, les critères de la catégorie III ont des rapports successifs, cycliques en feedback.

Les références

Ce schéma permet de situer dans un cadre structuré l'ensemble des critères d'analyse d'une méthode d'enseignement. La première partie comprend les repères d'ordre documentaire de la méthode : auteurs, éditeurs, titre, années des éditions, coût de la méthode, quantité de matériel. L'activité actuelle et antérieure de l'auteur est une information qui permet d'estimer son degré de technicité et de compétence. Il est souhaitable de connaître les rapports que l'auteur a eu avec les sciences psychopédagogiques, et avec la pratique de l'enseignement.

Considérer les destinataires de la méthode comme une référence de la méthode n'est peut-être pas opportun. Il n'en reste pas moins que les méthodes sont créées à l'intention de populations d'élèves déterminées ; elles se caractérisent même par ce critère-là. Une distinction est faite, par conséquent, entre emploi normal ou marginal des méthodes. L'emploi normal correspond à une utilisation optimale de la méthode par les élèves auxquels elle est destinée. Dans le cas de la lecture, par exemple, la méthode Borel-Maisonny convient à des enfants dyslexiques ; la méthode «S'exprimer-lire» s'adresse aux enfants de Suisse romande, le Sablier, sous sa forme originale, à des Canadiens français. Cependant, l'application d'une méthode peut s'étendre à des populations voisines, en faisant parfois l'objet d'une adaptation : enfants normaux, pays francophones, adultes analphabètes, etc.

A Les bases de la méthode

Une méthode est le fruit de la pensée d'un auteur. Elle reflète donc une certaine conception, un certain savoir, une certaine philosophie. Ce sont les fondements de la méthode qui comprennent les définitions linguistiques, psychologiques, pédagogiques de l'auteur, ses sources expérimentales. Les données de base que l'auteur explicite ou n'explicite pas selon les cas transparaissent dans les objectifs ou les exercices de l'apprentissage lorsque la méthode est cohérente.

A.1 La définition de la méthode

A.1.1 La définition de la matière à apprendre

L'enseignement porte sur une discipline : le français, les mathématiques, l'environnement, ... La méthode définit-elle cette discipline ? Que faut-il entendre par français ? La méthode peut sous-entendre une conception linguistique particulière qui l'amènera à se différencier notoirement d'une autre méthode. Les méthodes nouvelles de lecture sont, en effet, imprégnées des récentes découvertes linguistiques. L'importance accordée aux sons de la langue le montre. L'influence anglo-saxonne apparaît dans les méthodes qui mettent en évidence la multiplicité des représentations graphiques d'un son : (o) : eau, au, ot, haut, oh, os, etc.

A.1.2 La définition de l'activité à apprendre

Dans le cadre du français, la méthode ne porte pas sur l'ensemble de cette discipline, mais sur l'un ou l'autre aspect, comme la lecture, l'orthographe, la

grammaire. En ce qui concerne la définition de la lecture, les conceptions varient et, par conséquent, les méthodes. Selon les tendances, la lecture consiste en un décodage de signes graphiques, ou en un repérage d'indices significatifs en fonction du contexte. La lecture peut être conçue également comme un mécanisme automatique ou comme un raisonnement et une recherche de sens.

A.1.3 La définition de la manière d'apprendre

Les critères descriptifs essaient de mettre en évidence les conceptions de l'auteur sur la psychologie de l'apprentissage. Celui-ci peut résulter de l'enregistrement d'associations acquises par répétitions, ou de la crainte de la punition ou de l'attente d'une récompense. Il peut être également le fruit de recherches personnelles. Selon certains, l'intérêt explique tous les apprentissages et constitue la pierre angulaire de la méthode.

A.1.4 La définition de la manière d'enseigner

L'acquisition des connaissances peut se réaliser selon des conceptions pédagogiques diverses qui se caractérisent soit par une présentation complètement élaborée du savoir, soit par un apprentissage collectif que tous les élèves doivent suivre, soit encore par des apprentissages individuels, animés par le maître où chacun atteint son maximum et non le maximum de la classe. Les critères choisis tentent donc de préciser le rôle du contenu, de l'élève et du maître dans l'apprentissage.

A.2 Les conséquences pédagogiques

Etant donné les définitions ci-dessus, l'enseignement va présenter des caractéristiques différentes. La description de la méthode les mettra en évidence.

A.2.1 Les types de présentation de la matière à l'élève

Les méthodes, et notoirement les méthodes de lecture, ont tendance à s'enfermer dans des stéréotypes simplistes, évocateurs. Dans le cas de la lecture, cette typologie se fonde sur l'approche du langage écrit. (Considère-t-on l'élément ou l'ensemble ?) On parle de méthode globale, synthétique, syllabique, syncrétique, gestuelle, phonétique ... Ce sont les catégories descriptives usuelles. Les critères descriptifs doivent permettre de caractériser de façon plus fine l'approche du déchiffrage de la langue écrite. Leur classification est représentée par le schéma II. S'agit-il d'une approche par l'unité ou par l'ensemble, par l'écrit ou par l'oral, soutenue ou non par le geste, la couleur ? La correspondance entre l'écrit et l'oral est-elle biunivoque (à une lettre correspond un son et vice-versa) ou multiple (à chaque son correspondent plusieurs lettres) ?

Schéma II

Les typologies possibles de présentation de la matière résultant de 4 subdivisions bipolaires

<table>
<tr><th>Apprentissage de départ</th><th>Bases de l'apprentissage</th><th>Soutien</th><th>Correspondances entre sons et graphies</th></tr>
<tr><td rowspan="8">Ensemble</td><td rowspan="4">Sons</td><td rowspan="2">Soutien</td><td>Correspondance biunivoque</td></tr>
<tr><td>Correspondance multiple</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Absence de soutien</td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td rowspan="4">Graphies</td><td rowspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td rowspan="8">Eléments</td><td rowspan="8"></td><td rowspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
</table>

La méthode peut également se présenter comme un tout structuré et justifié, comme un curriculum ou, au contraire, comme un ensemble disparate d'exercices.

A.2.2 Les types de motivation considérés par la méthode

Si la méthode considère l'intérêt comme essentiel à l'apprentissage, elle peut recourir à plusieurs moyens pour stimuler l'élève. Elle peut ajuster les méthodes aux intérêts moyens des élèves de l'âge considéré, mais elle peut également laisser librement apparaître les intérêts spontanés des enfants. Certaines méthodes visent seulement à rendre agréable l'apprentissage en recourant aux dessins, à la cou-

leur, d'autres favorisent les discussions de groupe, récompensent ou pénalisent les réponses des élèves. L'humour pourrait également intervenir parmi ces moyens. On y fait appel aux Etats-Unis. Dans la mesure où l'activité apprise n'est pas une fin en soi, comme la lecture, la méthode peut motiver l'enfant en l'amenant à s'ouvrir par son apprentissage à d'autres domaines de connaissance et de jeu.

A.2.3 La marge de liberté octroyée par la méthode

Les trois acteurs en interaction au cours de l'apprentissage sont l'auteur de la méthode, l'enseignant et l'élève. Chacun peut contraindre l'autre : la méthode par des directives méthodologiques, le maître par une procédure pédagogique personnelle, l'élève en cherchant à satisfaire ses motivations et ses capacités. Les méthodes peuvent considérer la liberté de l'un de ces trois acteurs comme essentielle à l'apprentissage. En effet, une méthode peut être programmée, peut annoncer les objectifs, les procédures, les exigences de chaque parcelle de l'enseignement, indiquer les comportements du maître, mettre à disposition tout le matériel ... D'autres méthodes ne présentent qu'un cadre général dans lequel le maître a tout le loisir de s'organiser, de puiser à des sources diverses, de choisir ses manuels et son matériel, d'élaborer les outils nécessaires à son enseignement. Il en est aussi qui cherchent à s'adapter aux besoins de l'enfant. Elles sont très peu structurées et le maître doit adopter une attitude de disponibilité et d'écoute qui lui permet de créer en quelque sorte la méthode de chaque enfant. Dans ce cas, la méthode énonce les grands principes pédagogiques à respecter pour rester dans son esprit.

A.2.4 Les rapports interpersonnels demandés par la méthode

L'école est une société. Ses membres jouent des rôles différents, ont des fonctions diverses qui sont le plus souvent hiérarchisées. L'enseignement se situe dans ce contexte social. L'apprentissage de l'élève peut dépendre du type de rapport qui existe entre les différents acteurs en présence : les élèves, les maîtres, les parents. La méthode d'enseignement selon les conceptions psychopédagogiques de l'auteur précise le mode de relations qu'elle entend voir entretenir. Les relations possibles peuvent être horizontales, entre pairs. Elles peuvent être aussi verticales, entre rôles différents. Si l'on considère les parents, les enseignants et les élèves comme acteurs, il est possible d'obtenir la structure relationelle suivante :

Les rapports enseignants-enseignants peuvent apparaître dans le team-teaching. Les rapports enseignants-parents correspondent soit à une communication aux parents des principes de la méthode et des travaux d'élèves, soit à une participation parentale à l'enseignement. Les rapports enseignants-élèves peuvent varier entre une attitude dominatrice du maître et une attitude collaborante. Les rapports élèves-élèves se manifestent soit par des travaux de groupe, soit par des exercices compétitifs. Les rapports parents-élèves pourraient intervenir dans les travaux à domicile. Les relations entre parents apparaissent dans les associations de parents ou dans des groupes de réflexion sur l'enseignement donné à l'école, par exemple.

A.3 Les justifications expérimentales

L'auteur d'une méthode possède une philosophie pédagogique, des conceptions psychologiques. Il les exprime éventuellement afin d'expliciter sa méthode. Pour justifier ses allégations, deux attitudes sont possibles : mentionner des recherches réalisées dans un contexte similaire, dont les résultats soutiennent sa méthode ; il s'agit alors de contrôler la cohérence des extrapolations en les confrontant aux résultats cités ; secondement effectuer lui-même des recherches sur sa méthode. La validité de ses résultats doit être examinée.

A.4 Les objectifs de l'apprentissage

Les critères mentionnés jusqu'ici tentent de décrire la philosophie et les bases de la méthode. De ces considérations sur la méthode découlent les objectifs. Plusieurs questions se posent. Il s'agit tout d'abord de savoir quels objectifs sont fixés par la méthode, les catégories de comportements qu'ils recouvrent, leur précision. En effet, il peuvent se situer à un niveau très général comme à un niveau d'extrême précision si, par exemple, la méthode définit des objectifs comportementaux, cognitifs et affectifs. Les liens entre les objectifs sont plus ou moins structurés, selon les méthodes. Ils peuvent être hiérarchisés. Le moment pour les atteindre peut être mentionné de façon précise.

Les objectifs et la procédure qu'ils supposent pour les atteindre peuvent ne pas être cohérents soit avec les thèses, sous-jacentes ou affirmées, soit avec le contexte dans lequel la méthode doit être appliquée. Dans le premier cas, les objectifs doivent correspondre aux définitions de la méthode. D'un point de vue linguistique, si l'auteur prouve l'importance de l'expression, de l'approche auditive de la langue, par exemple, les objectifs doivent concerner les activités orales, l'expression libre. Si l'auteur préconise les travaux de groupe, les objectifs doivent mentionner des activités et réalisations collectives. Dans le second cas, les objectifs peuvent être atteints grâce à la méthode seule, indépendamment des conditions extérieures, mais ils peuvent aussi présupposer un contexte : formation des maîtres, état de préparation des enseignés, moyens financiers, ampleur du groupe.

B Réalisation de la méthode

La troisième partie concerne la méthode d'enseignement à proprement parler, son application dans la classe. Elle comprend trois catégories de critères : les critères de l'apprentissage, les critères de l'évaluation des acquisitions, les critères des apprentissages correctifs.

B.1 L'apprentissage

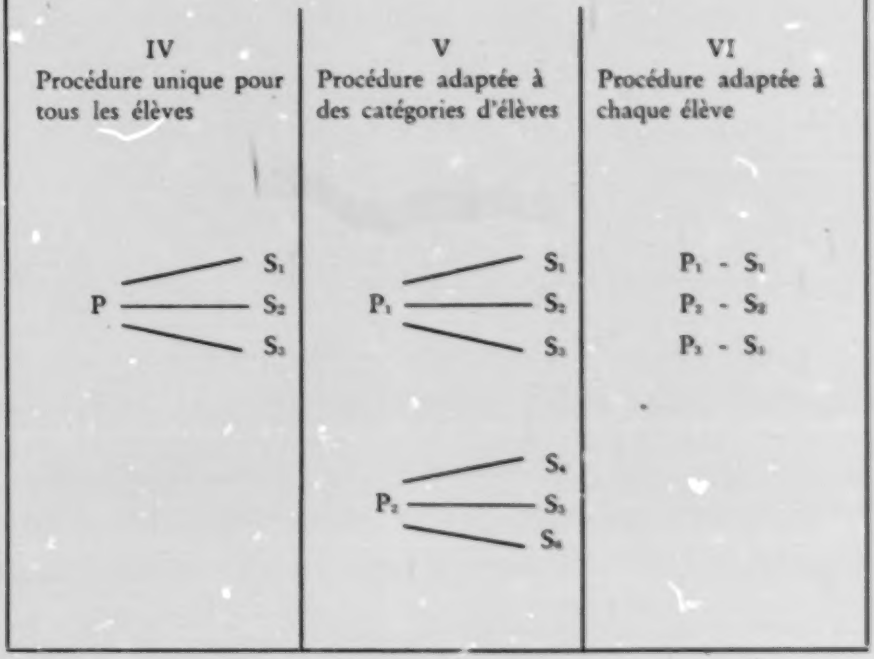
B.1.1 La mise en oeuvre

Les critères relatifs à la procédure mettent en évidence la méthodologie de l'enseignement. Ils décrivent le degré de généralité des techniques proposées. Celles-ci peuvent en effet concerner tout l'enseignement et se répéter périodiquement chaque jour, ou chaque semaine, ou chaque année. Elles peuvent être différentes suivant le type d'objectifs à atteindre et même précisées pour chacun d'eux.
Le schéma suivant présente quelques procédures possibles : La procédure (P) varie en fonction des objectifs (O). Elle peut varier également en fonction des élèves (S).

I - II - III *Adaptation de la procédure aux objectifs*

I	II	III
Procédure unique valable pour tous les objectifs	Procédure correspondant à des catégories d'objectifs	Procédure proposée pour chaque objectif
O_1 O_2 O_3 — P	O_1 O_2 O_3 — P_1 O_4 O_5 O_6 — P_2	O_1 - P_1 O_2 - P_2 O_3 - P_3

IV - V - VI *Adaptation de la procédure à l'élève*



Les exercices

Ils sont en rapport avec les objectifs. Lorsque la méthode mentionne les objectifs, il convient d'examiner si les exercices y sont rattachés explicitement. Lorsque les objectifs ne sont pas définis, les exercices peuvent être considérés comme des objectifs comportementaux, sous-entendus par la méthode.

B.1.2 Les moyens d'enseignement

La méthode est formée de moyens d'enseignement à l'usage du maître et de l'élève. Elle ne se réduit souvent qu'à cela. Il faut entendre par moyens d'enseignement : les manuels, les cahiers d'exercices, le matériel, les panneaux, les films, les bandes enregistrées, les fiches, etc.

L'analyse de ces moyens nécessite une double approche : d'une part le contenu, d'autre part la forme.

Le contenu

Le contenu des manuels porte sur un savoir, c'est-à-dire sur l'objet de l'apprentissage. Mais dans le cas de la lecture, le contenu pourrait ne pas avoir d'importance puisqu'il n'est que le prétexte de l'apprentissage d'un savoir-faire. Cependant, une information est transmise par le texte à lire. Les travaux de François

Levêque et Suzanne Mollo ont montré que les livres de lecture véhiculent un message social qui n'est pas dû au hasard. L'auteur de la méthode présente, ou peut-être projette inconsciemment, un monde, une société bien précise. Il est donc opportun de connaître le message transmis indirectement à l'élève par l'intermédiaire de l'apprentissage à la lecture. Les informations transmises concernent une société (famille, école, pays, métier) ; elles se situent dans une éthique donnée, à un moment et en un lieu précis ; elles sont réelles ou imaginaires. Le contenu peut être le même au long du manuel, comme il peut varier d'une leçon à l'autre. Le manuel de l'élève peut également être un outil suffisamment élaboré et structuré pour que l'élève progresse seul dans son apprentissage.
Le manuel du maître est un instrument de travail. Il n'existe pas dans toutes les méthodes. Il peut guider l'enseignant, suggérer des activités, donner une vue d'ensemble de la méthode et, selon les indications qu'il comporte, permettre ou non une consultation aisée.

La forme

Quant à la forme, il serait possible d'énumérer des critères d'une grande précision concernant les caractéristiques souhaitables pour le matériel pédagogique et les imprimés nécessaires. Ces critères cependant exigent un examen long et excessivement fouillé qui ne semble pas indispensable eu égard aux critères relativement larges retenus pour les autres dimensions de la méthode.
Cependant, une description générale de la robustesse du matériel, de sa lisibilité, de son attrait, de sa maniabilité et de l'importance de son occupation spatiale mérite d'être réalisée. L'épaisseur des caractères, la largeur des marges, la surface de lecture, les rapports fond-texte sont à prendre en considération, ainsi que le nombre de repères permettant une exploitation optimale du contenu. En outre, pour utiliser les différents éléments de la méthode, celle-ci doit comporter des moyens de consultations tels que la table des matières, les références, les renvois, les index.

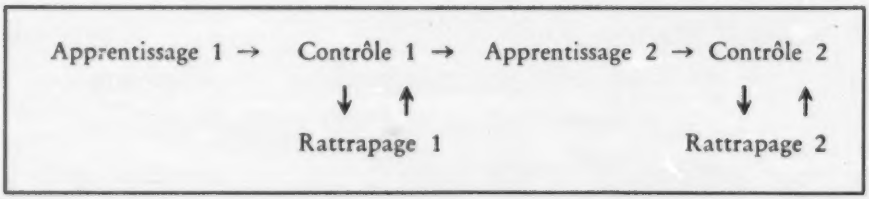
B.2 Les moyens d'évaluation

L'évaluation constitue la seconde étape de l'enseignement. Elle permet le contrôle des acquisitions et de l'effet de la méthode. Il est possible de considérer trois types d'évaluation : l'évaluation formative, sommative et prédictive. L'évaluation formative intervient au cours de l'apprentissage pour établir le degré de connaissance d'un objectif précis de lecture. Elle permet d'ajuster l'enseignement en fonction des lacunes rencontrées. Elle contrôle, par exemple, la capacité d'un enfant à reproduire l'ordre des lettres dictées par l'enseignant, la possibilité de compléter un mot par la lettre qui convient, de lire un texte avec expression. L'évaluation sommative cherche à établir à la suite d'une période d'enseignement les capacités globales en lecture des élèves. Elle met en évidence le degré de compréhension, la rapidité de déchiffrage, l'exactitude de la lecture, par exemple.

L'évaluation prédictive détermine, sur la base de comportements qui précèdent la lecture et à la suite d'exercices de prérequis, par exemple, les capacités ou les potentialités en lecture de l'enfant. Les travaux d'**André Inizan** correspondent à cette préoccupation en pays francophones.
La troisième étape de la méthode concerne l'ajustement de l'apprentissage aux cas en difficulté. Il s'agit des mesures correctives et des moyens mis spécialement à disposition à cet effet par la méthode.

B.3 Les mesures correctrices

L'évaluation permet à l'enseignant de découvrir les élèves en difficulté, mais également les lacunes de l'enseignement. Diverses mesures sont proposées par les méthodes. S'il s'agit d'un retard général, l'enseignant reprend les mêmes exercices avec la même procédure. Il peut également modifier son enseignement pour toute la classe. Si ce retard ne concerne que quelques élèves, la méthode, dans de tels cas, propose une procédure d'enseignement adaptée au genre de difficulté rencontré, des exercices spécifiques, ainsi que des moyens d'enseignement, appropriés aux élèves plus lents.
Pous s'assurer des progrès résultant de cette pédagogie curative, les élèves sont soumis à un contrôle qui réinsère l'enfant, en cas de réussite, dans le processus normal d'apprentissage. Le déroulement général de l'apprentissage peut être représenté selon le schéma suivant :



Les critères descriptifs des moyens de rattrapage ne diffèrent pas de ceux nécessaires à l'analyse des moyens d'enseignement cités précédemment.

ANNEXE

STRUCTURE DES CRITERES DESCRIPTIFS D'UNE METHODE D'ENSEIGNEMENT

Références de la méthode

Auteur(s)
Activité antérieure et présente de l'auteur
Editeur(s)
Titre
Date de l'édition
Nombre d'éditions
Coût de la méthode
Quantité de matériel

Destinataires pour un emploi optimum de la méthode
Age des élèves
Niveau scolaire
Niveau mental des élèves : élèves surdoués
élèves normaux
élèves déficients
Milieu social et géographique des élèves
Ampleur du groupe d'élèves

Destinataires pour un emploi marginal de la méthode
Marge de fluctuation des âges
des niveaux scolaires
des niveaux mentaux
des milieux sociaux et géographiques
de l'ampleur du groupe d'élèves

A Bases de la méthode

A.1 Définition de la méthode

A.1.1 Définition de la matière à apprendre
A.1.2 Définition de l'activité à apprendre
A.1.3 Définition de la manière d'apprendre
A.1.3.1 sur le plan de la connaissance
A.1.3.2 sur le plan de l'intérêt
A.1.4 Définition de la manière d'enseigner

A.2 Conséquences pédagogiques
- A.2.1 Type de présentation de la matière à l'élève
- A.2.2 Type de motivation de l'élève
- A.2.3 Marge de liberté octroyée par la méthode
- A.2.4 Rapports interpersonnels demandés par la méthode
  - A.2.4.1 rapports élèves/élèves
  - A.2.4.2 rapports enseignants/enseignants
  - A.2.4.3 rapports parents/parents
  - A.2.4.4 rapports élèves/parents
  - A.2.4.5 rapports enseignants/élèves
  - A.2.4.6 rapports enseignants/parents

A.3 Justifications expérimentales
- A.3.1 Recherches sur la méthode
- A.3.2 Recherches en rapport avec la méthode

A.4 Objectifs de l'apprentissage
- A.4.1 Justifications des objectifs
- A.4.2 Description des objectifs
- A.4.3 Découpage et progression des objectifs

B Réalisation de la méthode

B.1 Méthode d'apprentissage
- B.1.1 Mise en œuvre
  - B.1.1.1 didactique ou procédure d'enseignement
  - B.1.1.2 exercices d'apprentissage
- B.1.2 Moyens d'enseignement
  - B.1.2.1 manuel d'enseignement
    - B.1.2.1.1 analyse du contenu
    - B.1.2.1.2 analyse de la forme
  - B.1.2.2 matériel d'enseignement
    - B.1.2.2.1 analyse du contenu
    - B.1.2.2.2 analyse de la forme

B.2 Moyens d'évaluation
- B.2.1 Evaluation formative - analytique de l'apprentissage
  - B.2.1.1 type de passation
  - B.2.1.2 rapports entre l'évaluation et l'élève (auto-évaluation)
- B.2.2 Evaluation sommative-globale de l'apprentissage
  - B.2.2.1 étalonnage
- B.2.3 Evaluation prédictive de l'apprentissage
  - B.2.3.1 validation

B.3 Méthode d'ajustement de l'apprentissage
- B.3.1 Mesures correctrices

B.3.1.1 didactique - procédure d'enseignement
B.3.1.2 exercices d'apprentissage
B.3.2 Moyens d'enseignement complémentaires
B.3.2.1 manuel d'enseignement
B.3.2.1.1 analyse du contenu
B.3.2.1.2 analyse de la forme
B.3.2.2 matériel d'enseignement
B.3.2.2.1 analyse du contenu
B.3.2.2.2 analyse de la forme

B.4 Moyens d'évaluation après correction de l'apprentissage (id. B.2)

7 La structure des critères descriptifs d'une méthode d'enseignement de lecture

L'analyse descriptive de méthodes de lecture a suscité de la part de Jacques Weiss une réflexion plus fondamentale sur l'évaluation des méthodes d'enseignement. Il est apparu qu'une telle étude se subdivise en trois phases :

1) analyser les conceptions de l'auteur ;
2) mettre en évidence les modifications de la méthode intégrale dues à l'interprétation de l'enseignant ;
3) prendre connaissance des effets de l'enseignement du maître sur les apprentissages des élèves.

Pour procéder à l'analyse interne descriptive, première étape de l'évaluation, il a été nécessaire d'en rechercher les critères et de les structurer. Leur organisation s'inspire de la théorie des curriculums qui situe la méthode dans le processus général autorégulé de l'enseignement.

D'une part, les critères visent à dégager les fondements de la méthode (dans le domaine de la lecture, par exemple, les conceptions de l'auteur relatives à la langue, à la lecture, à l'apprentissage), les objectifs qui en découlent ainsi que les justifications expérimentales qui soutiennent ces concepts, d'autre part ils cherchent à caractériser de façon précise ce qu'est la méthode : les procédures pédagogiques et les exercices proposés, les moyens d'enseignement, d'évaluation et de correction mis à disposition, leur nombre et leur qualité.

Ce modèle d'analyse permet une description détaillée des méthodes d'enseignement, mais non une évaluation comparative. Celle-ci suppose que, dans une étape ultérieure, certains critères soient privilégiés par rapport à d'autres.

7 Die Struktur der deskriptiven Kriterien einer Lesemethode

Jacques Weiss ist der Auffaßung, daß die deskriptive Analyse der Lesemethoden ein grünlicheres Nachdenken über die Bewertung von Unterrichtsmethoden ausgelöst hat. Es zeichnet sich ab, daß sich eine derartige Studie in 3 Phasen aufteilt :

1) die Konzeption des Autors zu analysieren,
2) die durch die Auslegung des Lehrers entstehenden Abänderungen der integralen Methode hervorzuheben,
3) die Auswirkungen des Unterrichts eines Lehrers auf das Lernen der Schüler zur Kenntnis zu nehmen.

Um die interne deskriptive Analyse durchzuführen — erste Stufe der Bewertung — war es notwendig, ihre Kriterien zu erforschen und sie zu strukturieren. Die Organisation dieser Kriterien wird von der Theorie des «Curriculums» beeinflußt, die die Methode in den allgemeinen, sich selbst regulierenden Prozess des Unterrichts eingliedert.

Einerseits zielen die Kriterien darauf ab, die Grundsätze der Methoden (auf dem Gebiet des Lesens z.B., die Konzeptionen des Autors die Sprache betreffend, das Lesen und das Lernen) hervorzuheben, sowie die sich daraus ergebenden Ziele und diese Konzepte unterstützenden experimentellen Rechtfertigungen. Andererseits suchen sie auf präzise Art und Weise zu charakterisieren, worin die Methode besteht : die pädagogischen Verfahren und die vorgeschlagenen Übungen, die Unterrichtsmittel, die Möglichkeiten der Bewertung und der zur Verfügung stehenden Korrektur, ihre Anzahl und ihre Qualität.
Dieses Modell einer Analyse gestattet eine detaillierte Beschreibung der Unterrichtsmethoden, jedoch keine vergleichende Bewertung. Diese setzt voraus, daß in einer späteren Etappe gewissen Kriterien der Vorrang vor anderen eingeräumt wird.

7 *Structure of Descriptive Criteria For a Method of Teaching Reading*

The descriptive analysis of teaching reading, says J. Weiss, has given rise to a great deal of thought concerning the basic evaluation of teaching methods. Such a study contains three phases :

1) the author's conceptions must be analysed
2) the manner in which teachers modify and interpret the original method must be clearly indicated
3) the effects of teaching on the learning skills of the pupils must be taken into account.

The first step in the evaluation process is to undertake an internal descriptive analysis. It is imperative to discover and arrange the criteria which govern such analyses. The resulting organisation is based on the theory of curricula, which incorporates the method in the general auto-regulated process of teaching.
The criteria aim at bringing out the sub-structures of the method (in the field of reading, for instance, the conceptions of the autor concerning language, reading and learning to read), the resulting goals as well as the experimental evidence supporting these concepts. With the help of these criteria, an attempt is made to characterize precisely what the method is about, i.e. the teaching procedures, suggested drill, teaching materials, means of evaluation and correction at the teacher's disposal.
This model of analysis allows for a detailed description of teaching methods, but not for a comparative evaluation. A comparative study requires that, at a later stage, more importance be attached to certain criteria rather than to others.

8 Liste des experts invités au symposium

BASSET (Mlle Georgette)
9, chemin de Roches
CH - 1207 **Genève**

BEST (Mme Francine)
Directrice de l'Ecole normale d'institutrices du Calvados
Route de la Délivrande
F - 14 **Caen**

BOREL-MAISONNY (Mme Suzanne)
10, rue de l'Arrivée
F - 75 **Paris 14e**

BRESSON (Prof. François)
Ecole pratique des Hautes Etudes
Maison des sciences de l'homme
54, boulevard Raspail
F - 75 **Paris 6e**

BRONCKART (Jean-Paul)
8, chemin Doctoresse Champendal
CH - 1200 **Genève**

BURION (Prof. Jean)
Doyen de la Faculté des sciences psycho-pédagogiques
Université de l'Etat à Mons
18, place du Parc
B - 7000 **Mons**

CARO (Jean-Marie)
Adjoint du chef de la Division de la documentation
et de la recherche pédagogiques
Conseil de l'Europe
F - 67 **Strasbourg**

DIATKINE (Dr René)
6, rue de Bièvre
F - 75 **Paris 5e**

DICKES (Paul)
Service de psychologie
Institut de pédagogie
Walferdange
Grand-Duché Luxembourg

GOUTET (Mme R.)
Inspectrice générale de l'instruction publique
10, rue Boursault
F - 75 **Paris 17e**

GUENOT (Pascal)
Adjoint à la Division de la Science et de la Recherche
Département fédéral de l'intérieur
74, Könizstraße
CH - 3007 **Berne**

INIZAN (Prof. André)
Centre national de pédagogie spéciale
F - 95 **Beaumont-sur-Oise**

KAMII (Mme Constance)
Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation
Palais Wilson, 52, rue des Pâquis
CH - 1211 **Genève 14**

LANGEVIN (Prof. Claude)
Faculté des sciences de l'éducation
Cité universitaire, Université Laval
Ste-Foy Québec 10
Canada

LAURENT-DELCHET (Mme Marguerite)
Service des Etudes et Recherches pédagogiques
INRDP
29, rue d'Ulm
F - 75 **Paris 5e**

LE NY (Prof. Jean-François)
Laboratoire de psychologie de l'Université de Paris-Vincennes
58, avenue Didier
F - 94 **Saint-Maur La Varenne**

LEROY-BOUSSION (Mme Alice)
Chargée de recherche au C.N.R.S.
Institut de neurophysiologie
Département de psychologie
31, chemin Joseph-Aiguier
F - 13 **Marseille 9e**

LOUIS (André)
Directeur de l'Ecole d'application
Rue de Rœulx 7
B - 7050 **Maurage**

Feu FORRIERE (Fernand)
Inspecteur principal
14, rue A. Regniers
B - 6453 **Bienne-lez-Happart**

MALMQUIST (Prof. Eve)
Institute of Educational Research
Teachers College
Störgatan 28
Linköping
Suède

MAQUARD (Mlle Michèle)
Logopédiste, Service médico-pédagogique
16-18, Boulevard Saint-Georges
CH - 1200 **Genève**

MIALARET (Prof. Gaston)
Faculté des sciences humaines
Université de Caen
F - 14 **Caen**

MORF (Prof. Albert)
Centre de recherche en didactique
Université du Québec à Montréal
Case postale 3050, Succursale «B»
Montréal 110, P.Q.
Canada

PETRINI (Prof. Enzo)
Directeur du Centre didactique national
d'études et de documentation
10, via Buonarroti
Florence
Italie

PREFONTAINE (Mme Gisèle)
860 de Brouage
Boucherville, Québec
Canada

SIMON (Prof. Jean)
Université de Toulouse - Le Mirail
4, rue Albert-Lautman
F - 31 **Toulouse**

STAMBAK (Mme Mira)
Maître de recherche
Directeur du C R E S A S
29, rue d'Ulm
F - 75 **Paris 5e**

THIRION (Mlle Anne-Marie)
F.N.R.S., Laboratoire de pédagogie expérimentale,
Université de Liège
3, place Cockenill
B - 4000 **Liège**

VURPILLOT (Mme Eliane)
Professeur de psychologie
Université René Descartes
28, rue Serpente
F - 75 **Paris 6e**

VANDEVELDE (Prof. Louis)
141, avenue A. Buyl
B - 1050 **Bruxelles**

PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Editions Delta S.A.

TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER.

© Copyright 1973. Editions Delta S.A. 1814 La Tour-de-Peilz (CH)